



**Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana**



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana:
Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves

Orientador da Escola Básica e Secundária de Gama Barros:
Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro

Presidente:

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, docente da Escola Secundária de Gama Barros do Cacém.

Filipa Alexandra Calisto Oliveira

2014

O Heroico no ser humano é não pertencer a um rebanho

Saramago

Agradecimentos

Aos meus alunos pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Aos professores orientadores por todos os ensinamentos, apoio e acompanhamento.

A todos os professores e assistentes operacionais da Escola Básica e Secundária de Gama Barros.

À Rita e à Ana, pela amizade e apoio em todos os momentos.

A todos os meus amigos.

Ao David pela compreensão e paciência.

À minha família por todo o incentivo.

À minha mãe, pela educação, que se refletiu na pessoa que sou hoje.

Resumo

O presente relatório configura o final de um ano de estágio pedagógico, incluído no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, no ano letivo de 2013/2014. Para a produção do relatório, foram abordadas as quatro áreas apontadas no Guia de Estágio, que reflete a intervenção do estagiário ao longo do processo de formação.

Inicialmente apresenta-se uma análise crítica reflexiva, quanto ao contexto de realização do estágio, nomeadamente, descrição da escola, condições de lecionação da Educação Física, núcleo de estágio, grupo disciplinar de Educação Física e a turma que lectionei.

Ao longo do relatório realizo uma reflexão em cada uma das áreas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). Apontando as dificuldades, estratégias e efeitos na minha formação.

Por último, apresenta-se um balanço e articulação das áreas do processo pedagógico, descrevendo os contributos pessoais e profissionais, realçando as dificuldades que ainda necessitam de ser aperfeiçoadas.

Palavra-chave: Educação Física, Pedagogia, Diferenciação, Desporto Escolar, Unidade Multideficiência, Estratégias.

Abstract

The following report represents the culmination of a year's pedagogical internship, which is one of the components of the Masters in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schooling, of the Faculdade de Motricidade Humana held at the Primary School and Secondary Gama Barros during the academic year 2013/2014 practicum. For the execution of this report, the main four areas outlined in the Guide Stage, which reflect the intervention of the trainee during the training process, were approached.

Initially, it showcases a reflective critical analysis as to the context of the training course, namely; describing the school, the conditions of teaching Physical Education, the training group, the disciplinary group of physical education and the class I taught.

Throughout the report I perform a reflection on each of the areas: organization and management of teaching and learning (Area 1), Innovation and pedagogical research (Area 2), Participation in school (Area 3) Community relations (Area 4). Pointing out the difficulties, strategies and effects these have had on my training.

Finally, it presents outcomes and articulations of the various areas of the pedagogical process, describing the personal and professional contributions, as well as highlighting the difficulties that still need to be overcome.

Keywords: Physical Education; Pedagogy; Differentiation; School Sport; Multiple Disabilities; Strategies.

Índice

Índice de Anexos	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Abreviaturas	IX
1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. Envolvimento físico e social	2
2.2. Agrupamento	3
2.3. Escola	4
2.4. Recursos para a Educação Física	6
2.5. Grupo Disciplinar de Educação Física	8
2.6. Núcleo de estágio	10
2.7. Turma 11º AV + SE	10
3. Área 1- Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	13
3.1. Planeamento	13
3.1.1. Planeamento e avaliação inicial	14
3.1.2. Plano anual de turma	16
3.1.3. Planos de etapas	18
3.1.4. Unidade de ensino	20
3.1.5. Planos de aula	21
3.2. Avaliação	22
3.2.1. Avaliação inicial	22
3.2.2. Avaliação formativa	25
3.2.3. Avaliação sumativa	28
3.3. Condução	31
3.3.1. Instrução	31
3.3.2. Organização	37
3.3.3. Disciplina	39
3.3.4. Clima de aula	40
3.4. Estilos de ensino	42
3.5. Observação da intervenção pedagógica	43
3.5.1. Balanço da observação pontual	44
3.5.2. Observação sistemática	45
3.6. Professor a tempo inteiro	46
4. Área 2- Inovação e investigação pedagógica	48
5. Área 3- Participação na escola	53
5.1. Acompanhamento do Desporto Escolar	53
a). Balanço 1º período	56
b). Balanço 2º período	57
c). Balanço 3º período	58
5.2. Projeto “Orienta-te”	58
6. Área 4- Relação com a comunidade	61
6.1. Acompanhamento de Direção de Turma	61
6.1.1. Intervenção escola – escola	62

6.1.2.	Intervenção escola - família	62
6.1.3.	Intervenção escola - alunos	63
6.2.	Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	63
7.	Balanco e articulação das áreas	66
	Bibliografia.....	69
	Anexos	72

Índice de Anexos

Anexo 1- Projeto Educativo de Escola

Anexo 2- Plano anual de atividades do Agrupamento de Escolas D. Maria II

Anexo 3- Regulamento interno do Agrupamento de Escolas D. Maria II

Anexo 4- Estudo de turma

Anexo 5- Plano anual de turma

Anexo 6- Plano de etapa (exemplo)

Anexo 7- Plano de unidade de ensino (exemplo)

Anexo 8- Plano de aula (exemplo)

Anexo 9- Plano individual de formação

Anexo 10- Projeto de investigação área 2

Anexo 11- Projeto de acompanhamento do Desporto Escolar

Anexo 12- Projeto “Orienta-te”

Anexo 13- Projeto de acompanhamento da Direção de Turma

Anexo 14- Projeto “INEE”

Índice de Figuras

Figura 1-Exemplo de tabela de registo	23
Figura 2- Organização da AI	24
Figura 3- Exemplos de fichas de AF	28
Figura 4- Justificação das escolhas dos alunos	51
Figura 5- Razões apontadas para não gostarem do grupo de trabalho.....	51
Figura 6- Principais doenças das crianças das unidades	64
Figura 7- Estágio Pedagógico.....	66

Índice de Tabelas

Tabela 1- Preferência dos alunos relativamente aos grupos de trabalho	50
Tabela 2- Vantagens e Desvantagens do trabalho por grupos de género e mistos.....	52

Índice de Abreviaturas

AV- Turma de artes visuais

SE- Turma de Ciências Socioeconómicas

EBN1- Escola Básica nº 1 do Cacém

EBN2- Escola Básica Nº 2 do Cacém

EBRC- Escola Básica Ribeiro de Carvalho

EBVM- Escola Básica com Jardim de Infância de Vale Mourão

AF- Avaliação Formativa

AI- Avaliação Inicial

ApF- Aptidão Física

AS- Avaliação Sumativa

CT- Conselho de Turma

DE- Desporto Escolar

DT- Diretor de turma

EBSGB- Escola Básica e Secundária Gama Barros

EE- Encarregados de Educação

EF- Educação Física

FB- Feedback

FMH- Faculdade de Motricidade Humana

GDEF- Grupo Disciplinar de Educação Física

NE- Núcleo de Estágio

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OE- Orientador de Escola

PAA- Plano Anual de Atividades

PAI- Protocolo de Avaliação Inicial

PAT- Plano Anual de Turma

PEE- Projeto Educativo de Escola

PNEF- Programas Nacionais de Educação Física

RI- Regulamento Interno

1. Introdução

O relatório apresentado reflete uma análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), que pertence ao Agrupamento de Escolas D. Maria II (AEDM).

Pretende descrever as atividades realizadas, através de uma reflexão crítica, tendo em conta as dificuldades encontradas e as estratégias desenvolvidas. Atendendo à importância de refletir sobre as opções tomadas, tentando quanto possível, destacar e projetar a importância destas ao longo do estágio e nas novas etapas que se iniciam, como futura profissional de Educação Física (EF).

O relatório configura três partes, a primeira diz respeito à contextualização, caracterizando-se a EBSGB, o Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) e a turma que lecionei ao longo do ano letivo.

Na segunda parte, apresenta-se uma reflexão crítica referente a cada uma das quatro áreas que compõem o processo de formação, de acordo com o Guia de Estágio:

- Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica;
- Área 3 – Participação na Escola;
- Área 4 – Relação com a Comunidade.

Por último, apresenta-se a terceira parte, que se refere ao balanço e articulação das áreas, demonstrando a importância das mesmas para todo o processo de formação. Evidenciando os momentos mais positivos desta experiência e as dificuldades que continuam após o estágio, essenciais de aperfeiçoar para compreender o que esta disciplina representa no seu todo, pautando a minha ação por uma intencionalidade, que ilustra os conhecimentos científicos, adquiridos ao longo da formação e promovendo uma ligação da teoria à prática.

2. Contextualização

Pretende-se caracterizar todo o envolvimento da realização do estágio pedagógico (EP), desde o contexto físico e social do AEDM, da EBSGB, passando pelo GDEF e o núcleo de estágio (NE), terminando com a turma de Artes Visuais (AV) e a turma de Ciências Socioeconómicas (SE).

Para a caracterização foi utilizada a informação disponível no Projeto Educativo de Escola para o Triénio 2011/2012 a 2013/2014 (PEE) e o Plano Anual de Atividades do AEDM (PAA), com o intuito de situar o leitor e garantir uma compreensão, o mais abrangente possível, de todo o contexto que envolveu a realização do estágio.

2.1. Envolvimento físico e social

A EBSGB é a sede do agrupamento e situa-se, desde 22 de Setembro de 1983, na rua da esperança, (antiga quinta das flores), União das Freguesias do Cacém e S. Marcos, uma das duas freguesias que atualmente compõem a cidade de Agualva-Cacém. Em termos administrativos, a cidade pertencente ao conselho de Sintra. A escola teve origem na escola Industrial e Comercial de Sintra, criada em 1959 e construída em Agualva-Cacém, na quinta da Nora. Em 1975 foi abolida a distinção entre Liceus e Escolas técnicas, o que motivou a alteração da denominação para Escola Secundária de Gama Barros.

Situa-se a aproximadamente 1,5 km da estação ferroviária do Cacém, numa zona de intensa expansão urbana, representativa do que ocorreu, em geral, no eixo Lisboa-Sintra. Esta expansão desenvolveu-se, inicialmente, com base no eixo ferroviário suburbano e foi depois reforçada com o eixo rodoviário mais importante no crescimento desta área, o IC 19. Esta infraestrutura dotou esta região de uma importante mobilidade geográfica, acentuando a sua acessibilidade a partir de Lisboa o que consolidou o fenómeno de crescimento urbano.

Dessa forma, o Cacém cresceu demograficamente nas quatro últimas décadas do século XX, de forma muito significativa, devido ao êxodo rural, ao retorno dos portugueses das antigas colónias e ao fluxo imigratório, primeiro dos PALOP e mais recentemente de países do leste europeu e Brasil. Recentemente, uma parte da cidade de Agualva-Cacém foi alvo do programa Polis, que pretendeu ordenar o caos urbanístico verificado na zona central.

2.2. Agrupamento

O AEDM é uma unidade organizacional, constituída pela EBSGB, Escola Básica Nº1 (EBN1), Escola Básica Nº 2 (EBN2), Escola Básica Ribeiro de Carvalho (EBRC) e Escola Básica com Jardim de Infância de Vale Mourão (EBVM). O agrupamento ministra a educação pré-escolar, o ensino regular do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (CEB), o ensino secundário (ES), os cursos profissionais e os cursos de educação e formação de adultos (EFA).

O AEDM de acordo com o PEE (2011:3) entende que o seu propósito último é o de, “num trabalho conjunto com a família e com a comunidade, ajudar os alunos a crescer com o sentido de respeito por si e pelo outro e a desenvolver as competências adequadas para enfrentar com sucesso o prosseguimento dos estudos e a vida profissional”.

É importante destacar as **seis grandes metas** que o AEDM se propõe alcançar em 2014 (PEE, 2011:7):

- 1- “Desenvolver a educação dos alunos para a cidadania e prepará-los para a vida ativa;”
- 2- “Melhorar o sucesso escolar;”
- 3- “Reforçar uma dinâmica de escola que assegura uma cultura de cidadania e de sucesso;”
- 4- “Consolidar uma política ativa de inclusão sócio escolar;”
- 5- “Desenvolver hábitos saudáveis, e consolidar uma cultura ambiental e promover comportamentos de segurança;”
- 6- “Promover a interação entre a escola e a comunidade educativa.”

No mesmo documento também são referidos os **seis pontos fracos** desta organização, que condicionam e desafiam quem nela trabalha (PEE, 2011:7):

- 1- “Excessiva concentração populacional”;
- 2- “Existência de elevados e diversificados fluxos de imigrantes”;
- 3- “Insuficiência de resposta das infraestruturas, equipamentos e serviço”;
- 4- “Existência de uma população com habilitações escolares de nível intermédio-baixo e que trabalham, essencialmente, no setor do comércio e serviços de baixa e média qualificação”;
- 5- “Aumento do número de famílias em situação de pobreza, delinquência juvenil, e de crianças e jovens em perigo”;
- 6- “Aumento do número de famílias monoparentais”.

Neste sentido Abrantes (2003:100) refere “ ... os alunos, provenientes sobretudo de contextos desfavorecidos, que não se chegam a adaptar, permanecendo desde o início à margem da instituição e das lógicas escolares, sentindo-se sempre estranhos, acumulando insucessos e reprovações, às vezes casos de indisciplina...” no entanto a escola de acordo com o PEE (2011:7) “ ...tem-se adaptado de forma a interferir desenvolvendo estratégias, que visam minimizar os efeitos e as dificuldades das famílias.” Ao longo da minha vivência na escola, apercebi-me do esforço que esta tem feito, através de programas de ajuda como a “Eco-lojinha” que recebe e doa alimentos, material escolar, brinquedos e roupa, o GAE, gabinete de apoio aos exames, que dá aulas suplementares a todos os alunos que estejam a frequentar anos de escolaridade sujeitos a exames e os projetos “Português para todos” e “Português Língua não Materna, que auxiliam os muitos estrangeiros que frequentam a escola na sua integração.

2.3. Escola

O EP decorreu, na sua maior parte, na EBSGB, que detém este nome como forma de homenagear Henrique da Gama Barros, que nasceu em Lisboa, e que fez carreira pública como Sub-Delegado do Procurador Régio do Julgado do 1.º Distrito Criminal, da Comarca de Lisboa, e mais tarde, entre outros cargos, exerceu funções como administrador do concelho de Sintra.

É constituída por oito pavilhões, seis utilizados para as atividades letivas, nomeadamente o pavilhão A,B,C,D, E e o gimnodesportivo. Os pavilhões H e R são utilizados para os serviços da escola, envolvendo, entre outros, o refeitório e o bar, a biblioteca e centro de recursos, a sala dos alunos, os serviços de gestão e administração escolar e as salas de professores e de diretores de turma (PEE, 2011:5).

O corpo docente da escola é composto por 187 professores, de acordo com o PEE, onde 74% pertencem ao quadro de escola e de zona pedagógica, e 26% são contratados. A maior parte dos professores tem mais de 10 anos de serviço.

Em relação ao corpo discente, de acordo com os dados da escola, é constituído por um total de 1522 alunos, em que 659 são do ensino básico e 863 do ensino secundário. Estão distribuídos por 76 turmas, em que 34 pertencem ao 3º ciclo e 42 pertencem ao secundário.

De uma forma geral, e nesta escola em particular, assiste-se a um período caracterizado pela globalização e pelas migrações, em que as sociedades são cada vez mais diversificadas, com a mobilização de vários grupos étnico-culturais que favorecem

as relações de enriquecimento mútuo, mas que também podem originar sentimentos de intolerância, discriminação e preconceito, que podem levar à exclusão social dos indivíduos. Nesta instituição, onde a população escolar envolve um leque diversificado de nacionalidades e origens, observa-se que a cultura desta escola estimula os alunos, promovendo a sua confiança e autoestima e não marginaliza e inferioriza os alunos que demonstram diferenças em relação aos estereótipos e revela respeito pela cultura de proveniência de cada indivíduo.

Foi de resto o que mais me surpreendeu, ao familiarizar-me com a comunidade escolar, perceber que os alunos se respeitam mutuamente, convivem e relacionam-se independentemente da sua origem ou extrato social.

A política inclusiva da escola revela iniciativas de pessoas em favor de ações de reciprocidade social, esta diversidade revelou que igualdade de oportunidades não significa necessariamente oportunidades iguais (Reinhardt, 2007). A educação nesta instituição transcende as diferenças de nacionalidade, género e idade tendo como papel fundamental tornar a pessoa cada vez mais humana.

Quanto ao pessoal não docente, este é constituído por 47 trabalhadores: 11 assistentes técnicos, uma chefe de serviços de administração escolar, uma coordenadora operacional e 34 assistentes operacionais. Destes trabalhadores, seis encontram-se ao abrigo das medidas contrato emprego – inserção. Existem ainda 6 técnicos (três psicólogos, uma estagiária, uma terapeuta da fala e uma assistente social) e um elemento do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar que prestam serviço na escola.

A oferta educativa no que diz respeito ao regime diurno contempla o ensino básico, que passa pelo segundo e terceiro ciclo e no ensino secundário, a oferta passa pelos cursos científico humanísticos (ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais), e os cursos profissionais (técnico de secretariado, técnico de informática, técnico de auxiliar de saúde e técnico de apoio à gestão desportiva).

No regime noturno, incide nos cursos de educação e formação de adultos de nível básico (B3 Escolar com Certificação de 9.º Ano), nos cursos de nível secundário (contabilidade e gestão, técnicas de instalações elétricas e técnico de informática – sistemas). Compreende-se, que um dos pontos fortes da EBSGB passa pela oferta diversificada que se adequa às necessidades do meio envolvente.

Oferece ainda um leque de atividades contínuas ao longo do ano, através do Desporto Escolar (DE), e de múltiplos projetos onde se destacam (Vai tudo passear,

voluntariado na biblioteca e vem dar música). Compreende-se a preocupação e os esforços desenvolvidos, para construir uma escola que contribui para a formação de um cidadão criativo, crítico e construtivo, que seja protagonista da sua própria aprendizagem (APZ).

De destacar também, é o facto de a EBSGB disponibilizar e divulgar os documentos orientadores pelos quais a comunidade educativa se deve regular. Entre eles, encontram-se o PEE, o Regulamento interno (RI) e o PAA. Garante a conjugação de esforços de todos os agentes educativos, em torno do objetivo de proporcionar um ensino de qualidade.

Foi através da leitura desses documentos que realizei o primeiro contato com a escola, ao analisá-los e ao retirar as dúvidas com o orientador, tomei conhecimento da realidade do AEDM, da EBSGB, EBN1 e EBRC, ficando ciente da importância da sua leitura e do seu conhecimento, para compreender o contexto educativo em que me inseri, o que fez toda a diferença durante o meu percurso de formação.

2.4. Recursos para a Educação Física

Os recursos espaciais são uma mais-valia nesta escola, além de estarem em bom estado, existe uma diversidade de instalações, o pavilhão, o ginásio, e o espaço exterior. Como defende Jacinto et al. (2001:23), “a aplicabilidade dos PNEF implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes...”, no entanto a lecionação da matéria de ginástica de aparelhos, noutros espaços que não no ginásio, revelou-se limitada, devido à falta de polivalência das restantes instalações.

Na calendarização existem quatro rotações, que ocorrem de duas em duas semanas, passando as turmas por todas as instalações disponíveis na escola. Os espaços encontram-se agrupados a pares (P1+ginásio; P2+P1; Ext + P2.), possibilitando aos alunos uma passagem frequente pelos espaços, evitando a falta de contacto com algumas matérias.

Quando as condições climáticas são adversas, a turma que estiver no exterior será encaminhada para o pavilhão, que dividido em 3 espaços iguais, permite integrar a turma do exterior. Caso contrário, o pavilhão funciona apenas com 2 turmas, dividido em L. Esta disposição permite uma melhor ocupação do espaço, possibilitando a cada uma das turmas ter à sua disposição 1/3 do pavilhão mais metade de outro terço. Os benefícios desta organização passam pela rentabilização do espaço e do material disponível, nomeadamente, a oportunidade de ter uma área para aplicar um situação de jogo mais formal, que traduz a oportunidade dos alunos poderem utilizar as ações

técnicas e os comportamentos aprendidos de forma a potencializar o desenvolvimento das suas capacidades. Restando metade do outro terço, para uma situação de APZ mais analítica, dando aos alunos a oportunidade de contacto com as tarefas, que lhes permitem dominar ações técnicas fundamentais.

Tanto as instalações como os materiais são utilizados para a lecionação das aulas, para o DE e torneios, como para qualquer outra atividade desenvolvida no âmbito escolar.

O pavilhão também utilizado pela comunidade envolvente, em regime de aluguer e são desenvolvidas atividades da responsabilidade do “Atlético Clube do Cacém”, e também de grupos que se organizam e pretendem utilizar o espaço. No ginásio decorrem atividades como Jiu-Jitsu, capoeira, danças (ex: breakdance), ginástica e karaté. Esta oferta vem melhorar a insuficiência de infraestruturas e equipamentos que, de acordo com o PEE, se apresenta como uma das características da freguesia do Cacém.

É de salientar que a escola não tem estabelecido protocolos com instituições ou equipamentos, que de acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001:24), “permitam uma utilização pontual ou periódica, podendo ampliar os benefícios educativos da disciplina (como por exemplo piscina, pistas de atletismo, campos de hóquei, râguebi, etc.).”

Os recursos materiais e a sua gestão constituem um importante fator na organização e desenvolvimento das atividades da disciplina de EF na escola, e esta dispõe de material em quantidade suficiente e em bom estado, para a lecionação de todas as matérias nucleares, destaca-se ainda o investimento em material que permite a lecionação de matérias alternativas. No entanto, no final do 1º período verificou-se algum desleixo por parte dos professores, tanto na arrumação da arrecadação onde está o material, como a degradação de bolas e pesos utilizados no pavilhão. No 3º período verificou-se ainda a falta de material, principalmente de bolas e de cordas que desapareceram, ficando a lecionação das matérias condicionada, situação descrita como habitual nos anos anteriores e que nada parece ser feito para a evitar. Considero importante que o GDEF se reúna e encontre estratégias para a manutenção do material, a sua preservação e arrumação.

No que diz respeito aos recursos temporais, como turma de secundário o 11º Ano AV + SE dispõe de quatro tempos letivos, agrupados em dois blocos de noventa minutos. O primeiro destes blocos decorreu à segunda-feira no horário 17:00 – 18:30 e o segundo à quinta-feira no horário 15:15 – 16:45. Foram sempre dados 5 minutos de tolerância

para que os alunos se pudessem equipar, e 10 minutos antes do final da sessão para tomar banho, de acordo com o que foi decidido pelo GDEF.

As sessões semanais não estão de acordo com o recomendado pelo PNEF (2001:22), "... existirem no mínimo três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos...". O que está longe de ser a realidade vivida nesta escola, ainda que as sessões tenham decorrido em dias não consecutivos, o agrupamento dos tempos letivos em dois blocos de noventa minutos, retirou aos alunos a possibilidade de beneficiar de um maior desenvolvimento da aptidão física e de promoção da saúde.

Considero importante que o GDEF procure, em conjunto com os órgãos diretivos da escola, soluções horárias mais ajustadas para garantir que as turmas beneficiem de três a quatro tempos letivos semanais.

2.5. Grupo Disciplinar de Educação Física

A disciplina de EF encontra-se inserida no Departamento de Expressões, que integra também a disciplina de artes visuais, música e educação tecnológica.

O GDEF é constituído por 13 professores, 9 fazem parte dos quadros da escola e os restantes 4 são professores contratados. São responsáveis por lecionar a disciplina de EF, o curso profissional de gestão desportiva, os vários núcleos DE, e ainda alguns eventos e atividades extracurriculares, como os torneios interturmas e o corta-mato.

O clima que se vive no grupo é positivo, apesar de notar algumas opiniões divergentes e a pouco diálogo profissional entre alguns professores, no global, apresentam uma relação de cooperação, de espírito de entreajuda, respeito e cordialidade. É de realçar que a presença de professores contratados numa faixa etária dos 30 anos, ajudou na integração, pois manifestam uma descontração que nos proporcionou maior à vontade no seio do grupo.

Com a entrada na escola, senti que os professores estão habituados à presença de estagiários, receberam-nos de forma cordial e cooperante, revelaram diariamente o cuidado em colaborar connosco, auxiliando-nos, de boa vontade, sempre que os procurámos.

Quando comecei a desenvolver o trabalho na escola, tinha a convicção que o GDEF realizava sistematicamente formações recíprocas, como aconselha o PNEF (2001:23), "A realização de processos coerentes de formação contínua de professores é outro dos fatores de desenvolvimento da Educação Física", utilizando o que de melhor

existe em cada um, proporcionando a transmissão de saberes. No entanto, foi um aspeto que me deixou um pouco dececionada, uma vez que não se verificou o interesse por promover essas formações, mesmo quando o NE incentivou a sua realização.

Este grupo tem considerado os PNEF como instrumento estruturante das suas práticas, e no que diz respeito ao plano plurianual que deve ser encarado de acordo com Harden (2001), como a cola que sustém o currículo, é um método de operacionalização do mesmo e demonstra se, congruente com os resultados de APZ esperados.

O PNEF (2001:25) recomenda que devem ser realizadas conferências curriculares, para confrontar as informações recolhidas na AI, o que não aconteceu este ano letivo, nem me parece ser uma prática comum, o que assinalo como ponto a melhorar pois seria uma mais-valia, os professores reunirem-se e confrontarem as informações recolhidas, encontrando em conjunto estratégias para suprimir as maiores dificuldades reveladas pelos alunos, ajustando o plano plurianual.

Quanto ao PAA, contém toda a calendarização e tarefas pertencentes a cada professor. Ao longo do ano realizou-se reuniões intercalares de forma sistemática, que permitiram debater os assuntos inerentes ao processo de leção, estratégias e pequenos reajustes ao PAA.

É de salientar que o grupo apresenta um protocolo de avaliação inicial (PAI), bem estruturado e de fácil aplicação, que permitiu diagnosticar o nível de competência dos alunos sem grandes dificuldades, devido à sua facilidade de operacionalização.

Destaco que as diferentes concepções, opiniões e discussões que se levantaram muitas vezes de forma construtiva, contribuíram para o meu processo de formação. Procurei observar sistematicamente as aulas dos professores, colocando dúvidas, aconselhando-me e refletindo criticamente, o que me proporcionou uma vivência que superou as minhas expectativas, do ponto de vista formativo, de integração, que por momentos me fez sentir uma peça fundamental do grupo.

De acordo com Onofre (1996:75), “a formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.” Neste sentido, anseio que a minha vontade de aprender prevaleça para além deste processo de formação, e que as minhas memórias guardem por muito tempo todas as aprendizagens realizadas ao longo do estágio, com todos os professores com que tive o privilégio de aprender.

2.6. Núcleo de estágio

O NE constitui-se por três elementos do sexo feminino, com as duas colegas a terem trabalhado juntas ao longo do ano anterior, situação que não aconteceu comigo, mas que não afetou a dinâmica e organização necessária ao arranque do estágio.

O clima revelou-se bastante positivo e motivador, todos os membros se mostraram interessados em ajudar e colaborar na superação das dificuldades sentidas. É de salientar que nunca houve dificuldade de comunicação entre nós e os orientadores, nem discussões entre estagiárias. Respeitámos sempre a opinião de todos os intervenientes e conseguimos, com bom senso, ultrapassar as divergências que foram surgindo. Penso que esta estabilidade dentro do núcleo foi fundamental para podermos evoluir e construir uma formação adequada às nossas necessidades. Soubemos utilizar o que de melhor tinha cada uma, ajudando-nos e repartindo tarefas de forma organizada e disciplinada.

Considero positivo o facto de o núcleo debater e trocar ideias, estar permanentemente a assistir às aulas de cada estagiária, associado à presença do OE e, pontualmente, do OF.

De acordo com o referido no guia de estágio (2013/2014), manifestei ao longo do processo de formação, a capacidade de cooperação com os meus pares, num clima de cordialidade, respeito e de interajuda, manifestei sempre responsabilidade, iniciativa e adaptabilidade. No entanto, ao refletir sobre a minha atitude durante este processo, penso que no que diz respeito à criatividade tanto eu como o NE, teve algumas dificuldades em organizar, dinamizar e desenvolver atividades criativas que podiam ter ajudado a deixar a nossa marca, fazendo a diferença dos NE dos anos anteriores. Como futura profissional pretendo aprimorar esta característica, uma vez que só com criatividade é possível ter novas ideias, e resolver problemas de forma incomum, permitindo destacar-me.

2.7. Turma 11º AV + SE

O professor existe, porque existem alunos, a sua atividade está centrada sobre os mesmos, dessa forma, um bom professor mais que ter capacidade para transmitir conhecimentos, deve ter a capacidade para promover nos alunos o desejo de os adquirir, esta só poderá ocorrer se houver uma relação entre professor e alunos que só acontece se conhecer a sua história. A turma revelou-se um desafio constante, onde tive o privilégio de trabalhar, aprender e evoluir.

De acordo com Zabalza (1998:34 e 35) “as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu ...” ainda o mesmo autor defende que “em cada caso utilizamos um forma de ensinar adequada às necessidades do aluno. Segundo as características de cada um dos meninos e meninas, estabelecemos um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, mas um verdadeiro desafio e, depois, lhes oferecemos a ajuda necessária para superá-lo”. Neste sentido e para conhecer os alunos, utilizou-se os dados da caracterização da turma e um questionário realizado na primeira aula, que envolvia questões relacionadas com a vida escolar, saúde e higiene, atividade física, tempos livres, lesões desportivas e alimentação.

A turma composta por 19 alunos, dos quais 9 fazem parte da turma de AV enquanto 10 da turma de SE, tem 11 raparigas e 8 rapazes, com uma média de idades fixada nos 16 anos, 8 dos alunos são repetentes. Apenas um aluno é de nacionalidade santomense e a restante portuguesa.

Existem dois alunos na turma de AV com necessidades educativas especiais (NEE). Um deles apresenta um quadro de distúrbios psicológicos, apesar de não perturbar o funcionamento das aulas, manifesta dificuldade na execução das tarefas propostas, realizando-as com empenho, no entanto com dificuldade e a um ritmo lento por estar medicado, situando-se no nível dos casos críticos da turma. O outro é um aluno repetente, com dificuldades de APZ, mas na disciplina de EF é um aluno do grupo de nível superior na maioria das matérias. No segundo período revelou um comportamento pouco adequado, chegando atrasado, não trazia o material e ausentava-se da aula sem pedir autorização. Não é um aluno mal-educado, mas por vezes o seu diálogo é incongruente. Conversou-se com o aluno e com a diretora de turma (DT), que informada da situação comunicou ao encarregado de educação (EE), e este modificou o seu comportamento.

Como estratégias tentou-se nunca entrar em conflito com o aluno, dando-lhe várias tarefas de responsabilidade, pois senti que esse era o caminho para o motivar.

Quanto aos problemas de saúde são três as alunas que têm asma, por vezes têm que recorrer ao uso de bomba, sendo esta obrigatória durante as aulas para que possam utilizá-la se for necessário.

Existe uma aluna com problemas de coluna, que não pode realizar o salto em altura e alguns elementos no solo. A sua avaliação nestas matérias foi avaliada através de fichas realizadas durante as aulas, onde descreveu as componentes críticas dos exercícios.

Destaca-se que apenas 5 alunos praticam uma modalidade desportiva extraescolar, e 2 alunas frequentam o núcleo de DE de voleibol. As modalidades praticadas pelos alunos são a natação, ténis, ginásio, equitação e futebol.

Outro ponto de realce é o fato de apenas 2 alunos tomarem banho na escola após as aulas, apesar de eu ter como objetivo sensibilizar os alunos para a importância da higiene, esta não teve impacto sob os alunos.

Em relação à continuidade escolar, a maioria não tem ambição de tirar um curso superior, mas terminar apenas o 12º ano. De acordo com Dubet e Martuccelli (1996) citado por Abrantes (2003), no ensino secundário existe a tensão entre a carreira escolar e a vida juvenil que vai dando lugar aos perfis-tipo: como os verdadeiros alunos, provenientes das classes qualificadas, com sociabilidades seletivas, e com identificação na escola. Os bons alunos, que pretendem obter um curso sem grande envolvimento na cultura escolar. Os novos alunos, originários de famílias pouco escolarizadas, mas determinados em obter qualificações. E por último, os alunos em fila de espera, provenientes de meios populares, que experimentam um forte sentimento de alienação. Considero que a maioria se situa nos alunos em fila de espera, pois não ambicionam uma formação académica, revelando desinteresse pela escola e por todo o meio envolvente. No entanto, existe alunos na turma que são exceção e que se situam no perfil de verdadeiros alunos, manifestando vontade de ter boas notas e continuar os estudos. Também se encontra uma minoria, que apesar de serem originários de famílias com pouca escolarização ambicionam um percurso académico, embora manifestem muitas dificuldades, principalmente nas matérias de português e matemática.

A maioria dos EE tem um nível de escolaridade baixo, entre o 2º e 3º ciclo. Verificou-se que na maioria dos agregados familiar, existe pelo menos um membro que está desempregado.

A caracterização da turma permitiu um conhecimento profundo dos alunos, manifestando-se fundamental na minha relação com os mesmos. Considero que se constitui como uma tarefa que deve ser realizada o mais cedo possível, pois possibilita ao estagiário o conhecimento necessário dos alunos, no que diz respeito aos seus gostos, relações, rejeições e aceitações. Realçar a importância do papel do professor em detetar os alunos que são marginalizados de acordo com os testes sociométricos, procurando estratégias adequadas a cada caso, uma vez que os alunos são únicos e manifestam personalidades distintas, que necessitam de diferentes formas de abordagem.

Analisando a turma de uma forma global, manifestou-se bastante heterogénea, aspeto que se refletiu nas classificações e aproveitamento dos alunos. No que se refere

ao comportamento, assiduidade, pontualidade, respeito pelo professor e colegas, a turma teve ao longo do ano um comportamento adequado.

Quando ao empenhamento, dependeu das matérias a trabalhar, quando gostavam existia sempre um clima muito positivo onde não precisei de incentivar à prática. No entanto, com matérias que não dominavam ou não gostavam tive que desenvolver estratégias que acabaram por ajudar a atenuar e ultrapassar as dificuldades encontradas.

3. Área 1- Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

De acordo com Onofre (2000) citado por Macedo e Brito (2012:1) “a qualidade no ensino é uma aspiração que deve estar baseada em postulados científicos e dispositivos teóricos, em vez de estar abandonada à sorte do conhecimento mítico, do bom senso ou da intuição. Importa que o professor tenha a capacidade de dominar e principalmente utilizar, os princípios e procedimentos de intervenção pedagógica, adequados à complexidade de cada situação educativa”.

3.1. Planeamento

O planeamento segundo Rodrigues (2003:51) “é um garante de qualidade do processo educativo”. Caracteriza-se por um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e criação de estratégias, que permitem a racionalização das atividades do professor e dos alunos, na situação de ensino-APZ.

Se um professor pretende ser realmente eficaz na sua profissão, desenvolvendo e aperfeiçoando os seus alunos a nível físico e nas competências das diferentes matérias, num plano de formação pessoal, intelectual e moral, terá de planejar. Neste sentido, Mascarenhas & Carreiro da Costa (1995) citado por Gomes (2004:42 e 43), demonstram como a necessidade de planejar a ação educativa é de extrema importância pelo facto de:

- “Permitir reduzir a incerteza e a ansiedade;”
- “Ter utilidade, sobretudo em professores principiantes e/ou em início de carreira e em professores estagiários, pois se não planeassem as suas aulas teriam muitas dificuldades...”
- “Permitir uma estruturação e visualização prévia da intervenção, que, por sua vez, permitirá ao professor estar mais apoiado, organizado e seguro na aula...”
- “Permitir simular a acção e corrigir eventuais erros no decurso desta;”
- “Prever os limites de actuação de alguns factores, tais como a disposição momentânea dos alunos e outros acontecimentos...”

- “Ser a intencionalidade da acção docente, isto é, ser o processo mental que liga o pensamento e a acção, permitindo desse modo ligar ou adaptar o programa virtual às características do cenário em que estão presentes;”
- “Facilitar a comunicação e o trabalho de grupo entre professores, pelo facto do plano ser explícito; “
- “Permitir a participação dos alunos.”

Para realizar uma reflexão do processo de formação ao longo da etapa, no âmbito do planeamento, é necessário primeiramente, distinguir os diferentes níveis a que este foi realizado, sendo eles: 1º- O Plano Anual de Turma (PAT) a nível macro, 2º- Plano de Etapa (PE) que se encontra ao nível meso e o 3º - Plano de Unidade de Ensino (UE) a nível micro.

3.1.1. Planeamento e avaliação inicial

É necessário planear no início do ano letivo, aquando do primeiro contato com a turma, para recolher informação que permita de acordo com Rosado (1999), determinar os objetivos formativos, em função de uma predição do que é possível aprender numa ou em várias matérias.

A primeira etapa no trabalho de planeamento, caracterizou-se pela preparação da AI, que foi efetuada através da análise de três fatores fundamentais: PAI, os materiais disponíveis para o espaço da aula, as características da turma (número de alunos) e o roulement das instalações.

O PAI já estava elaborado pelo GDEF, constava do protocolo e das grelhas de observação a utilizar pelos docentes, onde se registam o nível dos alunos de acordo com as suas competências. As grelhas definiam os critérios e os indicadores, referentes ao que se pretende avaliar em cada matéria, para que todos os professores pudessem avaliar, guiando-se pelos mesmos critérios.

O professor deve focar-se nas competências que os alunos já possuem e compará-las com o estabelecido nos PNEF. Para o efeito, existe um conjunto de competências que definem um nível de três possíveis, o introdutório, elementar e avançado.

Segundo Rosado & Silva (1999, 2003) esta etapa tem assim como objetivos:

- Averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens;
- Identificar problemas, no início de novas aprendizagens servindo de base para decisões posteriores;

- Verificar se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar;
- Identificar se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar;
- Obter informação acerca dos alunos nas matérias críticas;
- Orientar a formação de grupos de nível;
- Definir as bases da diferenciação do ensino e decidir sobre quais os objetivos anuais e quais as prioridades formativas;
- Identificar os objetivos prioritários e secundários.

Revela-se para o professor estagiário uma etapa muito complexa, tem de recolher informação sobre o nível de prática e de aptidão dos alunos, como ainda de acordo com o PNEF (2001) providenciar FB para promover APZs, incutir uma dinâmica de aula e estabelecer rotinas e normas organizativas de funcionamento, tudo isto sem conhecer os alunos e com a ansiedade própria de quem inicia o contato com os alunos

Deve-se por isso preparar esta etapa antecipadamente, de forma cuidada, que permita ao estagiário uma posição confortável, tendo em conta que as situações de AI devem ser entendidas como verdadeiras situações de APZ, onde o professor deve, para além de avaliar, fornecer FB para corrigir as execuções dos alunos, manter o controlo da turma e iniciar o seu relacionamento com os alunos.

De acordo com Onofre (1996) deve também haver uma preocupação inicial, em resolver problemas relacionados com as áreas que correspondem às dimensões de intervenção pedagógica. Principalmente no que diz respeito às dimensões organização e clima relacional.

Planou-se esta etapa de forma a antecipar as dificuldades que poderiam surgir, pois a “atividade educativa não deve ser proveniente do acaso, mas deve surgir de um projeto pedagógico, de modo a ser uma atividade intencional, previsível e controlada, que permita a eliminação de possíveis erros e possibilite a vivência antecipada das situações” (Januário, 1984 citado por Gomes, 2004:40).

Planeou-se detalhadamente os objetivos para cada sessão, selecionando as estratégias e situações de APZ consideradas ideais, para a observação e diagnóstico dos alunos, através de dois momentos de avaliação para cada matéria, com o intuito de reajustar alguma dúvida na recolha de informação. Não planeei observar todos os alunos em todas as situações, uma vez que os casos “típicos” se destacam facilmente, devendo o professor focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar.

Consultou-se os resultados da avaliação dos alunos no ano letivo anterior, conseguindo desta forma organizar os grupos de nível previamente, adquirindo uma ideia do nível médio da turma, sendo apenas necessário confirmar, se os resultados estavam corretos e adequados ao verdadeiro desempenho dos mesmos. Conseguindo, desta forma, um conhecimento dos alunos mesmo antes de contatar com eles.

A área da aptidão física (ApF) também foi planejada na AI, através da aplicação da bateria de testes do Fitnessgram, com o intuito de perceber quais os alunos que se encontravam dentro ou fora da zona saudável da aptidão física (ZSAF), através do teste de abdominais, extensões de braços e vaivém, destacando a importância que o GDEF releva à avaliação da aptidão aeróbia, considerando-a como a área mais importante de qualquer programa de ApF, justificado como um dos melhores indicadores da capacidade cardiorrespiratória.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, não foi contemplada no PAI por opção do GDEF, que definiram um conjunto de conhecimentos a adquirir em cada ano letivo. Defendem que não é necessário avaliar se os alunos aprenderam, pois é possível partir sem esse conhecimento para as novas aprendizagens, referentes a cada ano de escolaridade.

O planejamento da AI revelou-se crucial para a organização e desenvolvimento do ensino, conseguindo iniciar o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina, para que cada grupo de alunos pudesse desenvolver as aprendizagens e competências adequadas às suas necessidades.

3.1.2. Plano anual de turma

A AI revelou-se a base para a construção do PAT, que permite compreender as dificuldades e necessidades dos alunos, prognosticando a sua evolução ao longo do ano. Ao finalizá-la consegui reunir a informação necessária para a estruturação do PAT, “ é um plano de trabalho que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma...” (Rosado, 2003:32).

A sua elaboração realizou-se através da combinação dos recursos espaciais, temporais e materiais da escola, com os resultados adquiridos na AI, e, por último, com os objetivos para cada área a lecionar, em coerência com os PNEF.

Neste sentido, primeiramente caracterizou-se a turma pois é importante conhecer os alunos e as suas características para adaptar os objetivos e estratégias a utilizar. Em seguida apresentou-se o balanço da AI, incidindo no diagnóstico do nível dos alunos nas

várias matérias, assim como a seleção das matérias mais prioritárias. Após esta caracterização iniciou-se o planeamento através do prognóstico para cada grupo de nível em cada matéria, de acordo com o plano plurianual do GDEF, assim como os objetivos intermédios e anuais. Por último, as estratégias de diferenciação pedagógica que permitem concretizarem os objetivos propostos.

De acordo com Onofre (2009), as dificuldades dos estagiários manifestam-se principalmente ao nível do planeamento, uma vez que a tarefa de planear é sempre percecionada como complicada devido à complexidade e imprevisibilidade do ensino. Esta dificuldade manifestou-se acrescida pelo facto de planear para uma realidade desconhecida, devido à minha pouca experiência de lecionação. Desta forma, a elaboração do PAT foi algo completamente novo para mim, resultando em algumas dificuldades, estas incidiram na definição dos conteúdos a trabalhar em cada etapa, assim como a definição das matérias que deveriam ser prioritárias no trabalho com a turma, por falta de conhecimento das reais capacidades dos alunos e do seu ritmo de APZ. Através de uma profunda reflexão e de conferências com o orientador e NE, as matérias mais prioritárias foram definidas de acordo com as discrepâncias detetadas, entre o nível de competência dos alunos e o que recomenda o PNEF.

Uma das maiores dificuldades recaiu na adequação dos objetivos para cada grupo de nível, com receio de ser demasiada ambiciosa ou definir objetivos demasiado fáceis de alcançar, ao prognosticar o nível dos alunos no final de cada etapa.

Uma outra estratégia foi recorrer às avaliações do ano anterior, realizadas por o colega estagiário do NE antecedente, que lecionou a minha turma e deixou todos os resultados da AS nos três períodos letivos, disponíveis para consultar e utilizar, ajudando a compreender o ritmo de APZ dos alunos, conseguindo uma maior certeza e previsão racional e calculada dos resultados desejados. Pondero que todos os professores poderiam facultar estas avaliações entre si, ajudando no planeamento a nível macro, permitindo ao professor basear-se em condições reais, que podem transmitir maior certeza do prognóstico nas várias matérias.

Ao refletir sobre este período, considero que apenas fiquei mais tranquila quando compreendi que o PAT não é um documento estanque, mas que pode e deve ser reajustado ao longo do ano através das etapas. Aquando da sua realização, foram estabelecidos objetivos intermédios, contudo, os resultados do processo educativo não podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, devido ao conjunto de aspetos que interferem no mesmo, alterando o percurso inicialmente definido. No meu planeamento foi necessário adequá-los no início de cada etapa, realizando uma

reformulação dos objetivos, de acordo com o definido no PAT e ajustado com os objetivos alcançados e refletidos nas etapas.

Na divisão das matérias também se verificou alguma dificuldade, mas encontrei estratégias que passaram por planejar um maior número de aulas para as matérias prioritárias, tendo em conta essencialmente a polivalência dos espaços, assim como distribuir as matérias para que estivessem repartidas ao longo de todo o ano letivo.

Considero que a utilização de autoscopia, estudo autónomo, conferência, ensino em pares e observação pedagógica, proporcionaram os melhores momentos formativos, o NE se reunia diariamente, esclarecendo as dúvidas existentes com o orientador (OE) e partilhando conhecimentos e soluções entre todas, facilitando este planeamento a nível macro.

De acordo com o PNEF (2001:40) “o esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do não letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor”.

Tendo em conta estes fatores, o professor deve organizar o ano letivo em etapas, planeando períodos mais curtos que permitem adequar o percurso de desenvolvimento dos alunos face às suas necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento, evoluindo com o fim de atingir os objetivos traçados para esse ano.

3.1.3. Planos de etapas

De acordo com Rosado (2003:33), a etapa caracteriza-se por um “... Período do ano que se distingue dos restantes por um contributo original, único, para a concretização dos objetivos anuais.” E ainda “... Cada etapa tem uma duração variável em função da concretização dos seus próprios objetivos, não coincidindo, necessariamente, com nenhum período ou ciclo escolar, embora tal possa ser convincente.”

Por se tratar de um planeamento que envolveu variáveis em constante mudança, importa destacar que não se tratou de um documento a seguir de forma rígida, uma vez que o mesmo é passível de alterações e adaptações, que respondam à evolução dos alunos ao longo do ano, e que facilitem a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem, isto só é possível através dos balanços após o fim de cada etapa de trabalho, permitindo, através de uma reflexão profunda, reajustar na etapa seguinte os objetivos prognosticados para os alunos.

Segundo Cortesão & Torres (1983), in Mascarenhas & Carreiro da Costa (1995) citado por Gomes (2009:49), aponta como podemos organizar o ano em quatro etapas:

- **Avaliação Inicial** – “Esta deve constituir a primeira etapa do ano. O professor deve ficar com uma ideia clara sobre as maiores dificuldades dos alunos em cada bloco programático e o (s) bloco (s) em que a turma está mais atrasada relativamente ao programa desse ano de escolaridade. Após esta avaliação inicial, o docente poderá seleccionar os objectivos do ano e estabelecer prioridades para a fase seguinte;”
- **Etapas de Desenvolvimento** – “Consideram-se duas etapas de desenvolvimento. Uma que vai até ao Carnaval e a outra que dura até ao meio do terceiro período. Nestas etapas o professor poderá rever e consolidar aprendizagens já efectuadas e as unidades deverão permitir que o professor avalie o grau de concretização dos objectivos, para poder propor novos desafios e, caso seja necessário, proceder à reorganização das actividades e da própria turma;”
- **Etapas de Conclusão do Ano** – “Nesta última etapa, o professor poderá fazer uma revisão dos objetivos realizados nas outras etapas do ano e/ou recuperar os alunos mais “atrasados” e orientar e aperfeiçoar as habilidades...”

A opção de dividir o ano em 4 etapas teve como pressuposto a escolha teórica acima descrita e foi determinado por três fatores preponderantes, que se adequou aos propósitos educativos. O calendário escolar, pois a duração de cada etapa coincide com os três períodos do ano letivo. Os momentos fortes de avaliação, sendo possível adequar as necessidades dos alunos, identificando-as através dos resultados da avaliação sumativa (AS) no final de cada período. E por fim, os balanços e reflexões no final de cada etapa, ocorrendo no período de férias e possibilitando uma análise mais refletida dos dados da Avaliação formativa (AF) e AS, procedendo na etapa seguinte aos reajustes necessários. Focando os objetivos delineados no PAT e na evolução dos alunos ao longo das etapas.

Dentro de cada etapa definiu-se as matérias a lecionar, os objetivos específicos, as unidades de ensino (UE), a calendarização e as estratégias a utilizar ao nível do planeamento, condução e avaliação. Permitindo maior distribuição das APZs, facilitando a diferenciação e inclusividade do ensino.

Refletindo sobre o planeamento ao longo do ano, considero que houve uma evolução significativa, no que se refere à determinação de uma sequência lógica de situações de APZ para cada matéria. No balanço de cada etapa, confrontei os resultados prognosticados com os da AF e AS, permitindo as alterações e os reajustes necessários.

Foi fundamental definir dentro de cada etapa as UE, que estão interligadas numa relação de interdependência, onde as primeiras são pré-requisitos das segundas, e se caracterizam por agrupamentos de lições segundo diversos critérios de unificação e com objetivos precisos (Rosado, 2003).

3.1.4. Unidade de ensino

Realizados os planos de etapa, surgem as UE, segundo Rosado (2003), são um conjunto de aulas agrupadas com critérios pedagógicos semelhantes. Após a AI começou-se a trabalhar com UE, constituídas por pequenos blocos com aulas idênticas abordando várias matérias, de acordo com os conteúdos definidos pelo GDEF e respeitando os resultados da AI.

De acordo com Januário (1984) citado por Gomes (2009:53), existe cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma UE:

- **Formulação de objetivos comportamentais terminais** – “... formulação das competências terminais da unidade didáctica devem estar relacionadas com os objectivos específicos da Educação Física, que constituem o elemento que direcciona o ensino e a aprendizagem;”
- **Estruturação de conteúdos** – “...há que partir da definição dos objectivos terminais e seleccionar, por prioridades, as matérias e os objectos de ensino...”
- **Mobilização e disposição dos recursos** – “...necessário que o professor maximize os espaços e os materiais disponíveis...”
- **Avaliação** – “...Segundo Januário (1984), podemos categorizar as decisões de avaliação pedagógica em relação à unidade didáctica em três tipos: “
 - a. **Avaliação Inicial** – “Esta deve constituir a identificação dos pré-requisitos para a aprendizagem. Desta forma, torna-se imprescindível conhecer as características dos nossos alunos...”
 - b. **Avaliação de Processo** – “São as informações necessárias para o controlo correctivo do processo de ensino-aprendizagem.”
 - c. **Avaliação Final** – “Não se trata de uma classificação final dos alunos, mas sim, de tentar saber se os objectivos da unidade didáctica foram adequados, se os conteúdos estavam ajustados ao nível motor dos alunos, se as estratégias de ensino foram as melhores e se as metas terminais foram atingidas.”
- **Estratégia Geral** – “Esta última etapa tem como objectivo fornecer informações sobre a organização e a abordagem da unidade didáctica”, e “deve antecipar problemas relacionados com a disciplina e organização, para poder preveni-los. “

Tendo em conta as fases descritas acima, conseguiu-se elaborar planos de UE, contendo os recursos materiais e temporais, as propostas de progressões de APZ consoante o grupo de nível em determinada matéria, as estratégias de ensino, os objetivos pedagógicos e as estratégias de AF e AS. Tendo sempre a preocupação com o roulement, planeando que as sessões tivessem a mesma estrutura nos mesmos espaços, com o objetivo de reduzir o tempo de instrução e organização, aumentando o tempo de prática específica dos alunos.

Através dos balanços refletidos no final das unidades, foi possível elaborar as progressões de APZ com as variantes de facilidade e dificuldade, que permitiu aos alunos melhoraram as suas competências, em todas as matérias foram utilizadas diferentes situações de ensino para os diferentes grupos de nível, tendo por base os dados retirados da AF durante as aulas, dando especial atenção à diferenciação do ensino.

Apenas a partir do 2º período senti que adquiri as ferramentas necessárias para cumprir o que estava definido, pois até então tive algumas dificuldades, os objetivos que definia revelavam-se no 1º período excessivos para o número de aulas a trabalhar, sendo sistematicamente reajustados e adaptados à realidade de ensino.

Fazendo uma pequena reflexão penso que foi possível cumprir o planeado, no entanto houve alguns ajustes que devido à falta de experiência foram necessários realizar ao longo das UEs, como o facto de os alunos voltarem das férias muito parados, com a condição física muito diminuta, apercebi-me que a gestão do tempo de aula permitia-me trabalhar a condição física e cumprir os objetivos iniciais delimitados, se a organização fosse eficaz. Reformulei e trabalhei a condição física em todas as UEs e não apenas nas descritas nas etapas.

3.1.5. Planos de aula

Os planos de aula passaram a ser utilizados como estrutura mais operacional, de acordo com o que defende Santos (2004:20) “o objetivo específico de determinada aula do plano da unidade, é aquele que deve aparecer como objetivo geral do plano de aula”. Também Matos (1992) in Gomes & Matos (1992) citado por Gomes (2009:55), defende que a sua elaboração deve conter “...a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as suas potencialidades educativas no cumprimento das exigências didático metodológicas fundamentais.” Para mim foi uma mais-valia o auxílio do plano de aula, continuando a utilizá-lo ao longo do ano, contendo as matérias de

ensino, os objetivos gerais e intermédios, a ordem das atividades, as principais tarefas didáticas, a organização dos grupos e as estratégias a utilizar para motivar os alunos.

De acordo com Januário e Diogo (1991:349) citado por Santos (2004:20) os estagiários consideram que as UEs constituem uma tarefa muito trabalhosa mas igualmente proveitosa. Partilho na íntegra esta afirmação e como futura profissional, continuarei a esforçar-me por utilizar todos os conhecimentos que o estágio me facultou, cada vez mais consciente que planear é o melhor caminho para conseguir as transformações necessárias para um ensino de qualidade.

3.2. Avaliação

“É, hoje, clara para todos os professores a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Araújo, 2007:121). Entende-se que o processo de avaliar, não se resume ao final de uma matéria e atribuição de uma nota classificativa, a avaliação deve ser constituinte de um processo estratégico de ensino e encarada desde início, como um suporte das decisões curriculares, devendo ser adotada como orientadora (AI), reguladora (AF) e certificadora (AS) das aprendizagens dos alunos (Cardinet, 1993 citado por Araújo, 2002).

3.2.1. Avaliação inicial

“O processo de AI decorre no início de cada ano letivo e permite ao docente, com base na informação recolhida, preparar o trabalho a desenvolver com os alunos, adaptando os objetivos ao nível de prática destes. Neste sentido, Fialho e Fernandes (2001:172), referem-nos que a AI “ocorre nas primeiras quatro a cinco semanas do ano letivo, deverá estar articulada com o processo de desenvolvimento curricular, para que se possam delinear planos anuais para cada turma”, os mesmos autores indicam que “a Avaliação Inicial ajuda a identificar (...) quais as estratégias que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam”.

No que diz respeito à turma que lecionei a AI teve a duração de 5 semanas, com um total de nove aulas, com a duração de 90 minutos cada. Correspondeu a uma UE, onde o principal objetivo passou por adquirir uma ideia do nível médio da turma, com recurso a observação direta dos alunos em situação de jogo ou prática específica. Permitiu diagnosticar e prognosticar o nível dos alunos, com o fim de diferenciar o ensino, sem esquecer outros aspetos fundamentais neste primeiro contacto com a turma,

nomeadamente, a revisão e consolidação das matérias abordadas, o fornecimento de FB, estabelecimento de rotinas e normas organizativas.

A AI realizou-se através do PAI, criado em conjunto pelo GDEF, para ser utilizado por todos os docentes. Composto por um conjunto de matérias nucleares, avaliadas através das tabelas de registo (*Figura 1*), que incluem exercícios tipo, que determinam as capacidades a ser observadas e têm as competências que caracterizam o nível introdutório e elementar. As tabelas apresentam três colunas, que poderiam ser preenchidas com o número ou nome dos alunos, em função da determinação dos três níveis de desempenho, que permitem caracterizar a turma, são eles: os casos críticos, nível médio e nível superior. Após identificar cada um dos três grupos de nível, existe um espaço em cada coluna para diagnosticar o nível dos grupos de acordo com o PNEF. Permitindo ao professor ensinar enquanto avalia, não se resumindo o seu papel a um simples avaliador, tendo em conta que qualquer erro de diagnóstico poderá e deverá ser reajustado posteriormente, através do planeamento a nível meso.

Futebol	Nível Introdutório	Nível Elementar
	Recebe e enquadra-se; Desmarca-se após o passe;	Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção; Aclara; Marca após a perda de bola;
	Exercício: Jogo reduzido Gr+3x3+Gr.	
Casos críticos Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	
Nível médio Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	
Nível superior Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	

Figura 1-Exemplo de tabela de registo

Na parte inicial das sessões, colocou-se toda a turma em atividade motora, reservando algum tempo para os observar, depois iniciou-se a separação dos alunos pelos três grupos, perguntando aos mesmos o seu número, identificando primeiramente os alunos dos dois grupos distintos, os que revelavam mais dificuldades e os que manifestaram mais competências, sobrando os outros alunos para o grupo intermédio, o que vai ao encontro do que defende Carvalho (1994) não é preciso observar todos os alunos em todas as situações, pois os casos “típicos” evidenciam-se facilmente, deve por isso o professor, focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de identificar. Após esta separação, caracterizou-se cada grupo, segundo os níveis do PNEF, como se pode verificar no gráfico abaixo.

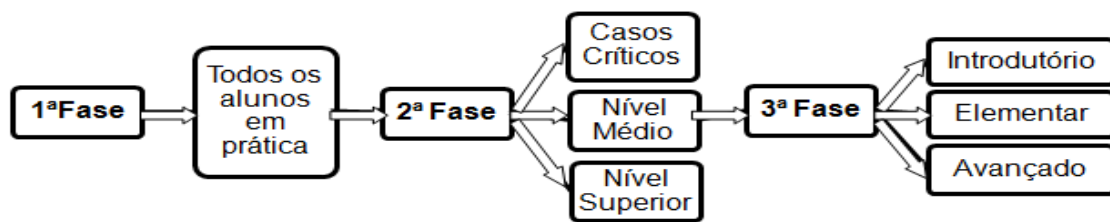


Figura 2- Organização da AI

É de salientar o fato de ter as avaliações dos alunos do ano passado, uma vez que a turma foi de um estagiário, que facultou toda a informação respeitante à avaliação, o que ajudou muito a recolha de informação. Consegui formar os grupos de nível previamente e levar para a sessão, observando facilmente cada um deles, restando mais tempo para focar este processo inicial ao nível da revisão dos conteúdos e estabelecimento de normas e rotinas. Apenas com a necessidade de verificar se as competências estavam de acordo com a informação do ano letivo anterior, permitindo uma organização e eficácia da AI.

Esta prática poderia ser generalizada a todos os professores do grupo, porque facilitava o conhecimento sobre as capacidades e o ritmo de APZ dos alunos, evitando que todos os anos o processo de AI partisse do zero, ficando o professor com mais tempo disponível, que poderia ser aproveitado para otimizar o processo ensino-APZ e dinâmica da aula.

O PAI foi aplicado, inicialmente com algumas dificuldades, no entanto mais fácil do que estava à espera, pois com a frequência na cadeira de avaliação educacional, tive contato com um protocolo que contemplava a avaliação individualizada para cada aluno, o que se revelava impossível de executar no tempo previsto e recomendado, prejudicando o normal decorrer das sessões. A preocupação foi maior devido à minha inexperiência, tornando-se as aulas de difícil controlo e gestão, impossibilitando de cumprir com todos os objetivos da AI. Fiquei mais descansada ao tomar conhecimento do PAI e da estratégia utilizada pelo GDEF, que se revelou de extrema eficácia, por realizar uma avaliação por grupos, conseguindo ter maior controlo da turma e realizar a recolha de informação com sucesso e no tempo previsto para o efeito.

A principal dificuldade residiu no registo da avaliação dos grupos no decorrer da sessão, ao mesmo tempo conseguir fornecer Feedback (FB) prescritivos equitativamente e controlar a turma, quando nem o nome dos alunos tinha conseguido decorar. No entanto, esta necessidade foi superada através da estratégia de realizar pequenos apontamentos durante a sessão, com a informação essencial quanto às competências manifestadas por cada grupo de nível, apontando as restantes informações no final da

sessão, permitindo maior atenção e controlo da minha parte. Também reconheço que ter apenas 19 alunos, sem comportamentos fora da tarefa, facilita muito o processo.

Ao fazer o balanço da AI observou-se que alguns alunos manifestaram um nível baixo em algumas matérias comparado com o pretendido pelos PNEF, mas também existe na turma, os alunos do nível superior que apresentam competências adequadas ao recomendado no programa, ou seja, a turma é heterogénea permitindo a criação de três grupos de nível, bastante diferentes entre si mas homogéneos na sua composição, o que facilita no processo de ensino-APZ.

Assim, considero que foi possível avaliar a turma no tempo previsto e tomar conhecimento específico de cada grupo de alunos, como criar um clima positivo na aula e gerir e organizar as tarefas com sucesso.

Pondero que as dificuldades especialmente ao nível do prognóstico foram superadas, no entanto verificou-se no final, que a avaliação realizada não cumpriu a sua função formativa, pois nem sempre os resultados foram partilhados com os alunos.

Considero ainda que faltou no final do processo diagnóstico, a conferência curricular no seio do GDEF, para debater os resultados e identificar as prioridades e metas a atingir para cada ciclo de ensino, de forma a reajustar e melhorar o plano plurianual, o que acabou por não acontecer. No entanto, nas reuniões de NE foi possível confrontar os resultados com as colegas estagiárias e compreender as semelhanças nas dificuldades mais sentidas pelos alunos, uma vez que somos duas estagiárias com 11^{os} anos, sendo possível conferenciar e trocar informação.

3.2.2. Avaliação formativa

A AF segundo Fernandes (2006:26) é “a avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino”. O aluno também precisa de ter conhecimento da forma como está a evoluir na APZ, para adequar a sua prestação e agir em conformidade com o que se pretende dele. De acordo com Rosado (2003:76), a AF “tem a finalidade de identificar e descrever os sucessos e as dificuldades dos alunos no processo de ensino – aprendizagem, assim como dar conhecimento desses fatos aos alunos e encarregados de educação.”

Desta forma, em todos os PE foi planeada a AF (*figura 3*), perspetivando uma recolha de informação que permitisse avaliar os alunos nas diferentes matérias, com o objetivo de utilizar esses dados como avaliação de retorno. Permitindo o ajustamento dos objetivos da UE seguinte e ainda transmitir aos alunos, as dificuldades que tinham de ultrapassar.

Nem sempre esta AF decorreu como planeada, uma vez que a recolha da informação tornou-se por vezes difícil, devido à necessidade inicial de estar a controlar a turma e fornecer FB. No entanto, esforcei-me por integrar os alunos no processo de avaliação planeado, utilizando as grelhas de registo onde se assentava entre 0,1,2 (0 não domina a competência, 1 domina com dificuldade, 2 domina a competência), registando as competências dos alunos para determinado objetivo a atingir.

Nesta avaliação as adversidades foram muitas, manifestei logo dificuldade após a fase da AI, uma vez que com o balanço elaborado, não valorizei o suficiente a comunicação da avaliação aos alunos, apenas informei que já tinha recolhido as informações necessárias em todas as matérias e que a partir daquele momento, cada grupo iria trabalhar determinados objetivos, correspondendo ao nível de competências em que se encontravam.

Esta lacuna foi corrigida a partir do 2º período e os alunos demonstraram alguma curiosidade sobre a avaliação que recolhi ao longo do 1º período, refletindo-se no maior interesse por parte dos mesmos e consequentemente maior empenho da turma. Através das indicações do orientador conseguiu-se que esta avaliação ficasse mais próxima do planeado, o que contribuiu para corrigir alguns diagnósticos e prognósticos que tinham sido mal realizados, que os próprios alunos me chamavam atenção para observar e alterar, nomeadamente, no que diz respeito aos alunos que evoluíam e no seu entender manifestavam um valor de 2 e não de 1 nas respetivas competências.

“A autoavaliação e heteroavaliação são instrumentos poderosos de avaliação educacional, permitindo alcançar objetivos pedagógicos diversos” (Rosado & Silva, 1999:36). Neste sentido, criou-se e utilizou-se fichas descritivas das competências em leção, para que os alunos compreendessem o que lhes estava a ser pedido, acompanhado descrição das componentes críticas, assim como imagens ilustrativas, possibilitando a todos os alunos o seu preenchimento e utilizando-as como tarefa para os alunos que não realizavam a prática, avaliando deste modo os colegas. Esta estratégia utilizou-se sobretudo na matéria de ginástica, por forma a verificar se os alunos tomaram conhecimento das suas limitações e como melhorá-las. Também como forma de os motivar a trabalhar as competências respeitantes ao seu nível, pois esta matéria relevou-se ao longo do estágio, como a mais difícil de lecionar no que diz respeito à motivação e empenho dos alunos.

Os resultados dos testes do fitnessgram e os valores que deviam atingir para melhorar o seu desempenho, foram sempre colocados à disposição dos alunos, creio que

nesta área teve êxito, pois melhoraram o seu desempenho nos momentos fortes de avaliação.

Outra forma de avaliar formativamente refletiu-se nos balanços realizados no final das aulas, que normalmente era mais direcionado para um grupo ou alunos que se distinguiram nessa aula. Procurei como estratégia uma seleção de duas a três competências por aula, de modo a focar a minha atenção nessas mesmas competências, elaborando os registos das observações após o término de cada sessão.

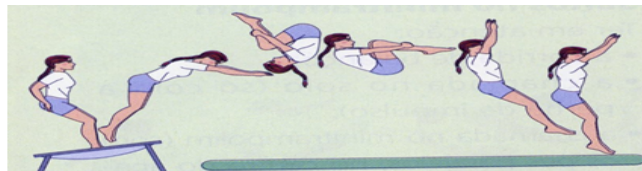
Penso que consegui chegar ao final do ano letivo, encontrando a melhor forma de executar esta função, com a afixação no quadro, das competências que os alunos atingiam ao longo das unidades, realizando ao longo da sessão e no final, o preenchimento ou atualização das grelhas, para que os alunos consultassem e retirassem as dúvidas existentes, consciencializando os mesmos das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se pretendia que alcançassem. Tenho a perfeita consciência das dificuldades por que passei e da necessidade de aperfeiçoar esta competência, considero que foi uma das maiores aprendizagens de formação, só assim foi possível sensibilizar os alunos para serem intervenientes no seu processo de APZ, revelando-se um sistema de comunicação entre o professor e os alunos. Rosado e Silva (1999:36) corroboram isso mesmo, afirmando que “a avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo, essa actividade, com muitas vantagens, ser partilhada, nomeadamente, com os alunos”.

Aluno	1ª Tentativa		2ª Tentativa	
	Elevar rapidamente a perna de ataque fletida, avançando o braço contrário, inclinar o tronco	Passar a coxa da perna de impulsão de forma rasante e paralela à parte superior da barreira	Elevar rapidamente a perna de ataque fletida, avançando o braço contrário, inclinar o tronco	Passar a coxa da perna de impulsão de forma rasante e paralela à parte superior da barreira
Ana P				
Andreia				
Lixia				
Luisa				
Marta				
Patrícia				
Ricardo				
Ruben				

Avalia as tuas capacidades de 0 a 2 pontos:

0- Não realiza; 1- realiza com dificuldade; 2- Realiza bem

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Ana Pires	Andreia Pereira	Lúcia Wang	Luísa Nunes	Marta Fernandes	Patrícia Silva	Ricardo Andrade	Ruben Cruz	Sandra Costa
INTRODUTÓRIO	Desmarca-se **	1	1	2	1	1	1	2	1	1
	Atitude defensiva qd equipa perde bola **	1	1	1	1	1	1	2	1	1
	Recepção e controlo de bola	1	1	2	1	1	1	2	2	1
	Passe	1	1	2	1	1	1	2	2	1
	Regras: início, reinício, golo, canto, fora	1	1	2	1	1	1	2	2	2
	ALCANÇADO	\$	\$	\$	\$	\$	\$	\$	\$	\$
Nível ELEMENTAR	Ata.	Enquadra-se ofensivamente						2		
		Escolhe quando passar, rematar, driblar						2		
	D	Marca adversário						2		
		Enquadra-se ***						2		
	G.R.	Passa a desmarcado ***						2		
		Remate						2		
	Téc.	Condução						2		
		Regras: faltas, repor bola						2		
	ALCANÇADO							\$		



		Ana P.	Andreia	Lúcia	Luísa	Marta	Patrícia	Ricardo	Ruben	Sandra	André	Ariana	David D.	João R.	Jueldson	Mariana	Mayra	Tamara	Tiago D.	Tiago M.	João B.	Jenine
Mini	Salto mortal engrupado																					

Preenche com 0, 1, 2

CrITÉRIOS de Êxito:

Projeção dos membros superiores de baixo para cima e para a frente;
Antes de atingir o ponto mais alto, deve iniciar-se o enrolamento;
Rápido contacto dos joelhos no peito, agarrando as pernas;
Cabeça fletida sobre o peito.

Figura 3- Exemplos de fichas de AF

3.2.3. Avaliação sumativa

De acordo com A. Ribeiro e L. Ribeiro (1989) citado por Rosado e Silva (1999:31), "a AF não é uma alternativa à AS porque esta contempla uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese. Tratando-se de um juízo global, uma ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas."

A AS também desempenha um papel formativo, não podendo ser entendida apenas como uma avaliação final, pois contempla a informação global do processo de APZ do aluno, a partir do conhecimento inicial (AI). Apresenta ainda o caminho percorrido

pelo aluno, as estratégias específicas que foram aplicadas e o resultado final de todo o processo, permitindo a partir deste conhecimento, informar e prever o que é necessário continuar a trabalhar (Rosado e Silva, 1999).

Para realizar a AS foram utilizados os critérios de avaliação elaborados pelo GDEF para o ensino secundário, nomeadamente, na área das atividades físicas e desportivas (AFD) (55%), na área da aptidão física (25%), na área dos conhecimentos (10%) e por último, atitudes dos alunos (10%). Efetuada com base nos registos realizados ao longo do ano letivo, observando os alunos em situações o menos formais possível.

No que diz respeito à área das AFD, a AS é realizada de acordo com o definido no PNEF, portanto para alcançar o sucesso no secundário, o aluno é avaliado nas matérias selecionadas de acordo com o seguinte: 2 matérias dos jogos desportivos coletivos, 1 de ginástica ou de atletismo, 1 de Dança e 2 das matérias alternativas, alcançando o sucesso através de 3 Níveis Introdutório e 3 Níveis Elementar, para os restantes valores ficou decidido que os alunos são avaliados a todas as matérias que compõem o currículo e que são lecionadas durante o ano letivo, através das grelhas de registo criadas para o efeito, que consiste na atribuição de pontos de acordo com o nível atingido pelo aluno, como exemplo (um aluno que no basquetebol cumpre o nível introdutório tem 1 ponto, se cumpre parte do elementar tem 1,5 e assim sucessivamente), posteriormente é feita a soma dos pontos em todas as matérias avaliadas e convertidas numa nota, consoante o seu ano letivo, que se refere à classificação final do aluno apenas na área das AFD.

A aptidão física foi avaliada através da aplicação da bateria de testes fitnessgram, nomeadamente o teste de vaivém, teste de força abdominal, teste de força superior e teste de flexibilidade (senta e alcança). É de salientar, que esta avaliação também não vai ao encontro do que está definido pelo PNEF, pois este refere que os alunos têm apenas que atingir os valores da ZSAF. No entanto, na escola o grupo definiu que cada marca atingida pelo aluno nos vários testes, corresponderia a um valor, utilizando uma folha de excel para registar e atribuir uma classificação positiva sempre que o aluno atingisse a marca da ZSAF. Pela experiência com a minha turma, a utilização dessa nota classificativa, permite ao aluno maior motivação para se superar e realizar com empenho o trabalho de condição física, que se reflete depois nos testes, esforçando-se por fazer melhor que a sua marca anterior. Verifiquei que assim os alunos consultavam as tabelas para obter 20 valores em cada teste, não apenas o valor que permitia estar na ZSAF.

Quanto à classificação dos conhecimentos, é realizado a partir da aplicação de um teste escrito, com o objetivo de dominar os conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e das AFD.

No que se refere à avaliação dos valores e atitudes dos alunos, esta não vai ao encontro do que defende Jacinto et al., (2001:7), “Os programas não se estruturam segundo o fraccionamento de domínios/áreas da personalidade, dividindo, por exemplo, os objectivos gerais e específicos na tríade de domínios motor, cognitivo e sócio-afectivo. Considera-se que a actividade dos alunos e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios.” Uma vez que é imposta pela direção da EBSGB, que as atitudes e valores sejam avaliados à parte, como acontece nos restantes grupos disciplinares e por forma a continuar o importante trabalho de combater a indisciplina. A direção considera importante incentivar os alunos a adotarem comportamentos respeitosos para com a comunidade escolar e assim privilegiar os alunos que revelam um comportamento adequado.

Do meu ponto de vista a direção fez a escolha certa, apesar de não estar contemplado no PNEF, temos que compreender que a realidade de cada escola é diferente, dessa forma é necessário desenvolver estratégias para superar os problemas encontrados e adaptar-se ao contexto em que se está inserido. Na turma que lecionei verificou-se uma mais-valia, consegui identificar os alunos mais assíduos e pontuais, respeitosos, que traziam sempre o material para as aulas, que demonstraram maior empenho na realização das atividades e fomentaram um espírito de cooperação e interajuda, atribuindo uma classificação distinta dos alunos que não sobressaíram nesta área. Para tal, construí-se uma folha de registo, onde se apontava as faltas de material, atrasos e comportamento durante as aulas.

No final de cada período do ano letivo, tive a preocupação em indicar aos alunos os objetivos de cada grupo de nível nas diferentes matérias, através de uma plataforma na internet criada para a turma, também verbalmente com os alunos que não tinham hipótese de consultar, com o objetivo de os motivar demonstrando o que poderiam melhorar para aumentar a sua classificação.

Penso que através das estratégias e instrumentos desenvolvidos no estágio, foi possível superar as necessidades sentidas, construindo uma avaliação menos arbitrária, mais justa e útil.

Considero que futuramente deve haver uma preocupação maior da minha parte em interligar as vertentes da avaliação, apesar de compreender a sua pertinência e aplicá-la, nem sempre foi de forma contínua e sistemática, uma vez que nem sempre

informei os alunos acerca dos objetivos que deviam atingir, de forma a motivá-los e a potencializar a sua autoestima.

3.3. Condução

De acordo com Siedentop (1998) citado por Macedo e Brito (2012:1), “um professor eficaz conduz os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à APZ. Se um professor não se preocupa nem tem por objetivo a APZ dos seus alunos, o seu papel circunscreve-se ao de um animador ou dinamizador de atividades desportivas convenientemente remunerado e, com sorte, consegue que os alunos se divirtam sem colocar em causa a sua integridade física.”

No meu ponto de vista, a condução do ensino assumiu neste processo uma importância máxima quanto ao futuro como professora, pois reflete a competência técnica e pedagógica que o professor deve ter para enfrentar a turma, respeitando os princípios pedagógicos e procedimentos didáticos. “Torna-se necessário que o professor em formação se aperceba da sua própria evolução para melhor entender, mais tarde, a evolução do outro, ou seja, as suas dificuldades de evolução” (Sarmiento, 1999:11).

Para abordar esta área, utilizou-se as quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização, disciplina e clima, enumeradas por Onofre (1995) ao referir-se a Siedentop (1983), consideradas fundamentais para uma gestão de aula que permita uma eficácia e qualidade no ensino.

3.3.1. Instrução

“Para se ensinar um conteúdo desportivo é preciso saber analisar (antes, durante e após a prática), pois entendemos que as fases de desenvolvimento do praticante (saber fazer) nem sempre seguem os enunciados teóricos do desenvolvimento curricular” (Sarmiento, 1999:11).

A primeira dimensão divide-se em três momentos, o primeiro entendido como a apresentação das tarefas da aula (princípio, ou em vários momentos da aula). O segundo reflete o acompanhamento da tarefa, sendo o momento mais importante da APZ, onde o professor deve intervir utilizando o FB. Por último, o balanço das atividades, com uma abordagem do que vai acontecer na sessão seguinte.

Carreiro da Costa (1995) citado por Petrica (2003:116), “salienta que os professores mais eficazes se distinguem pela capacidade que revelam em proporcionar aos alunos uma instrução de maior qualidade científica e técnica, centrada fundamentalmente na informação dos requisitos técnicos de execução da tarefa a

aprender, explicitada frequentemente com demonstrações.” Tendo em conta esta afirmação, considero que acusei algumas dificuldades no início do trabalho com a turma, nem sempre abordava os objetivos da sessão e os requisitos técnicos das tarefas na parte inicial da aula, apresentando na maioria das vezes, apenas quando passava para a realização das situações de APZ. No entanto, tive a preocupação de sempre que introduzia um novo conteúdo, realizar uma explicação teórica.

Ao longo do processo de formação tive a preocupação de me corrigir e penso que registei uma melhoria significativa, procurei cumprir a instrução com indicação das condições de realização e dos objetivos, aplicando de seguida a estratégia de demonstração, que de acordo com Sarmento (1997) citado por Petrica (2003:116), defende “a demonstração, como uma espécie de assessora da instrução, é uma mediação em relação à aprendizagem, por explicitar a informação transmitida, permitindo ao praticante uma perceção da realização pretendida, e por possibilitar a comparação da execução com a do modelo que é apresentado.” Neste sentido, utilizou-se os alunos mais marginalizados pelos colegas, de acordo com os testes sociométricos, com a possibilidade de realizarem com sucesso uma atividade que os poderia motivar e aproximar dos restantes colegas. Ao mesmo tempo que todos os alunos ficavam com uma ideia global do que pretendia nas tarefas.

Outra estratégia que se revelou importante diz respeito ao treino em casa e ao espelho do meu discurso. Assinalar as palavras-chave que pretendia fornecer na sessão, como forma de não me alongar ou esquecer de informação importante, conseguindo melhorar a capacidade de síntese e clareza no discurso.

Os alunos mostraram-se atentos à minha instrução, não tive dificuldades em captar a sua atenção, no entanto tive a preocupação de diversificar o tom de voz, para não me tornar monótona.

No que se refere à instrução ao longo da sessão, penso que foi mais eficaz do que no início, foi dirigida aos grupos de nível, o que me deixou mais tempo para dedicar às dúvidas dos alunos. No entanto, deveria ter recorrido mais vezes ao questionamento, dirigido aos alunos que habitualmente apresentam mais dúvidas na compreensão das situações de APZ, de forma a garantir que estão esclarecidos.

A facilidade em projetar a voz revelou-se fundamental, facilitando a comunicação com os alunos, principalmente à distância e quando estavam três turmas a trabalhar no mesmo espaço.

Utilizei como estratégia acessória, vídeos para que os alunos percebessem o que se pretendia com as situações de APZ, como no salto em altura (técnica de fosbury).

Recorreu-se também à utilização de imagens, para compreenderem as componentes críticas dos elementos técnicos, como por exemplo a manchete no voleibol, pois “uma imagem vale mais que mil palavras”.

Destaco a vivência da semana de professor a tempo inteiro (PTI), como uma mais-valia para melhorar a minha instrução, tive que me adaptar a diferentes contextos e conseguir prender a atenção de um grande número de alunos. Apercebi-me da necessidade de utilizar o questionamento e incentivar a responderem às perguntas sobre as atividades, garantindo que sabiam os objetivos da aula e o que se pretendia em cada tarefa.

“O FB é uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade da lecionação, devendo, por isso, fazer parte integrante dos conhecimentos e procedimentos didático-metodológicos do professor” (Mota, 1989:23).

Numa aula, o momento mais importante da APZ revela-se quando o aluno está em prática, logo esse momento deve ser bem acompanhado, ou seja, o professor deve intervir e tem como instrumento chave o FB, desta forma Mota (1989) citado por Petrica (2003:121), divide as funções do FB em:

- “Função de motivação;”
- “Conhecimento dos resultados e o conhecimento da prestação;”
- “Valência afectiva com caracter positivo ou negativo;”
- “Função de reforço;”
- “Intenção;”
- “Forma;”
- “Reacção específica;”
- “Função de informação.”

Como descreve Petrica (2003:118), “...a literatura fornece um grande número de dados que apontam o feedback como uma das competências, destrezas, ou habilidades pedagógicas mais importantes.” Tendo em conta esta afirmação, durante as aulas, observei o desempenho dos alunos e esforcei-me por fornecer o FB mais adequado à situação, tentando destacar algo que o aluno tenha feito bem, focando-me só depois no erro e explicando como corrigi-lo.

Tenho muito presente os conhecimentos transmitidos na faculdade, que refletem a importância de abordar os alunos primeiramente de forma positiva, só depois mencionar o que está errado, concluindo novamente de forma positiva para manter o aluno motivado. Manifestei inicialmente dificuldade em abordar os alunos de forma positiva,

muito devido à tendência estranha do ser humano para criticar mais do que elogiar tudo o que o rodeia, no meu entender é uma forma de esconder as nossas inferioridades e fraquezas. Confesso que é uma competência técnica que preciso de melhorar, pois reconheço o fator motivacional de primeiro transmitir FB positivo e só depois apontar o desempenho a melhorar, tentei por isso ao longo do ano destacar uma qualidade e só depois o erro cometido pelo aluno.

Senti também a necessidade de comunicar aos alunos o que necessitam de melhorar, não apenas dizer se está ou não correto. Cometi muitas vezes esse erro e tentei corrigir-me ao longo das unidades, focando a minha intervenção no FB descritivo e prescritivo, para conseguir aplicar uma pedagogia com eficácia, informando os alunos sobre a forma como realizam as atividades. Penso que melhorei no que diz respeito ao FB prescritivo, uma vez que se apresentou como prioridade na minha formação, centrei-me nas estratégias apontadas no PIF e realizei o treino da observação e emissão de FB durante as aulas, permitindo a observação de alunos com diferentes níveis de competência, sendo por isso necessário, diferentes níveis de intervenção.

Rolider (1979) citado por Petrica (2003:120) defende que “o feedback é identificado como um indicador do entusiasmo do professor.” É de realçar, que foi notório o empenho dos alunos do grupo casos críticos e nível médio, quando os elogiava através do FB positivo, quando realizavam de forma correta uma tarefa e tinham reconhecimento da minha parte. Resultando num acréscimo de motivação, pois são alunos com muitas dificuldades, provavelmente nunca foram alvo de muitos elogios por parte dos professores, devido às dificuldades que têm nas matérias, existindo a tendência para serem constantemente corrigidos e não verem reforçados os aspetos positivos da sua atividade. Dessa forma, algumas vezes parei as situações de APZ ou de jogo e elogiei de forma entusiasta, para que todos ouvissem e o aluno se sentisse reconhecido pelo seu esforço.

A principal dificuldade nesta dimensão prendeu-se com o facto de raramente fechar o ciclo de FB, esquecendo-me de acompanhar a prática dos alunos após corrigi-los nas suas tarefas. Alertada pelo orientador e despertada para a importância deste, procurei estratégias que permitissem melhorar esta componente ao longo do ano, apercebendo-me da importância que o mesmo teve no desempenho dos alunos, principalmente nos casos críticos da turma, que necessitaram de grande acompanhamento da minha parte, para que se manifestasse alguma evolução.

Existe a tendência em centrar a atenção nos alunos do grupo superior, pois atingem o sucesso mais rapidamente nas tarefas propostas, o que deixa os professores

com a sensação de sucesso. No entanto, tentei sempre contrariar esta tendência e focei-me nos alunos com mais dificuldades, para que não realizassem os mesmos erros e tivessem mais oportunidade para aprender. Foram por isso objeto da minha particular atenção, o que vai ao encontro do que defende Santos (2004:21), “é importante fornecer palavras de conforto, de incentivo de compreensão, principalmente os alunos com mais dificuldades, assim como de regozijo e satisfação para aqueles alunos que têm bons desempenhos.”

No entanto esta distribuição de FB, verificou-se difícil de gerir ao longo do processo de lecionação, uma vez que me focava muito nos alunos de nível médio e casos críticos da turma, que manifestavam muitas dificuldades e eu sentia-me mais à vontade a intervir, ficando o grupo superior claramente prejudicado, situação que tentei sem grande sucesso colmatar ao longo do ano.

Outra dificuldade manifestou-se na pertinência do FB, uma vez que não revelei domínio do conteúdo específico em algumas matérias, este receio partiu comigo para o estágio, pois considero que na minha formação inicial não fui dotada de um conhecimento profundo do que necessitava de ensinar, sentindo muitas vezes que não estava munida do conhecimento necessário para esta etapa de formação.

Onofre e Fialho (1995) afirmam que existe um choque com a realidade quando acontece o primeiro contato com a docência, para estes autores, ocorre um distanciamento entre o ideal e a realidade encontrada. Revejo-me nesta afirmação, pois foi um grande impacto quando me apercebi das reais condições das escolas e principalmente das contradições entre o descrito e o vivido, o ensinado na faculdade e o que realmente acontece. Penso que a formação no 1º ciclo de ensino não se aproximou das situações com que me defrontei, pois não envolveu a vivência de situações formativas que na sua estrutura, possibilitassem um contato próximo com a atividade exigida ao estagiário: como administrar a progressão de atividades; conceber e administrar situações problema. Desta forma, faltou-me instrumentos que tive que adquirir no decorrer do estágio, através das estratégias descritas no PIF: como as conferências com o NE; conversas informais com os professores do departamento; a escolha do DE de basquetebol. Petrica (2003:125) corrobora isso mesmo ao destacar que “Não são poucos os estudos que têm concluído que muitos professores não possuem competências de análise das técnicas desportivas suficientes para fornecer feedbacks adequados aos seus alunos (Hoffman, 1977; Armstrong, 1986; Sarmento, 1987; Harari e Siedentop, 1990), por isso, salientam a necessidade de desenvolver esta competência nos cursos de formação de professores.”

Não tive dificuldade em transmitir FB à distância, utilizei-o muitas vezes como estratégia para que os alunos se apercebessem que estava a controlar e a observá-los. Verificou-se que quando me focava num aluno individualmente, descuidava a observação do resto da turma, colocando-me por vezes de costas, comportamento que tentei contrariar e que penso que melhorei a partir do 2º período, através do que defende Santos (2004:22), “as correções podem ser individuais, no entanto, quando os erros são comuns a vários alunos, há que parar a atividade e falar para todos.” Esta estratégia utilizou-se, principalmente após a SPTI onde tive que controlar turmas com comportamentos de indisciplina, obrigando-me a realizar intervenções sistemáticas, posicionando-me e deslocando-me tendo sempre uma visão periférica, aumentando o controlo sobre a turma.

Penso que não utilizei da melhor forma o FB interrogativo, de acordo com Rosado (1997) permite verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, onde a grande implicação cognitiva que este tipo de intervenção suscita, pode ser decisiva em muitas aprendizagens, uma vez que os alunos são obrigados a refletir sobre as suas dificuldades. Por todas estas razões, considero que se realizasse novamente esta etapa de formação, seria um dos aspetos fulcrais a melhorar e a reconsiderar na minha instrução e informação de retorno.

Devido à gestão do tempo, nem sempre realizei um balanço dos objetivos determinados e logicamente trabalhados, consequentemente a utilização do questionamento não teve grande sucesso, devido à pouca importância que dei a este momento da aula. Naturalmente, não consegui garantir a participação voluntária dos alunos, para que identificassem os aspetos mais importantes das atividades desenvolvidas, aspeto a aperfeiçoar no futuro através da colocação de questões, solicitando uma apreciação por parte dos alunos, conseguindo desta forma avaliar como a aula foi vivida por todos os intervenientes.

Revelei preocupação ao longo do ano em apontar os êxitos e dificuldade dos alunos, focando-me nos grupos de trabalho, facilitando o balanço do desempenho de cada grupo na sessão.

Raras vezes mencionei o que pretendia trabalhar na sessão seguinte, ficando os alunos sem uma perceção de continuidade. Ao refletir sobre esta dimensão, considero que a instrução no balanço final foi sem dúvida a parte da aula que saiu mais prejudicada, devido à pouca importância lhe atribuí ao longo do ano.

3.3.2. Organização

De acordo com Onofre (1995:86) “o professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões”. Através da dimensão organização poder-se-á dividir a sessão em gestão da turma, tempo, espaços e materiais.

“O sucesso dos alunos na aprendizagem está dependente da qualidade do desempenho do professor;” e “...depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício” (Onofre, 1995:75). No que diz respeito à organização da turma, trabalhei maioritariamente por estações, facultando documentos de apoio com os critérios de êxito e utilizando aulas politemáticas. Conseguindo abordar mais de que uma matéria na mesma aula, particularidade de um ensino diferenciado e por etapas. Através desta organização consegui ter os alunos motivados, na maioria das vezes, mas principalmente que não houvesse alunos em espera, aumentando o tempo de prática específica contribuindo para o maior controlo da turma.

O fato de começar a trabalhar com UEs facilitou muito na organização da turma, pois com a repetição dos esquemas de aulas, alterando apenas algumas situações de APZ, permitiu manter uma semelhança na organização das sessões. Favorecendo a consolidação de rotinas, revelando-se fundamental para uma atitude mais ativa dos alunos, diminuindo o tempo de organização e rentabilizando o tempo de transição entre o final da explicação e o início da atividade, pois foram nessas transições onde se perdeu mais tempo no início do ano.

Criou-se rotinas através da organização prévia da montagem do material, formação de grupos e equipas. Escreveu-se no quadro e habituou-se os alunos a consultar, sem precisar da ajuda do professor para começar a trabalhar nas tarefas.

Foram organizados grupos de nível, essencialmente homogêneos, sendo a APZ o primeiro critério de formação dos grupos, permitindo que os alunos trabalhassem as competências que se referem ao seu nível, proporcionando mais tempo em atividade motora e principalmente adequar as competências trabalhadas às necessidades dos alunos, promovendo a inclusividade e a diferenciação do ensino, preocupação que se revelou constante ao longo do ano, diferenciar o ensino para torná-lo inclusivo.

De acordo com Santos (2004:21) “há que atribuir tarefas aos alunos dispensados” ...” é o nosso ajudante com tarefas de ir buscar coletes, arbitrar, guardar bolas...”. Neste sentido, apostei em estratégias que passaram por realizar fichas de observação da aula,

de estilos de vida saudável, heteroavaliação dos colegas, arbitrar jogos e ajudar na manutenção do material durante e após a sessão.

A melhorar destaco a falta de capacidade em modificar situações de APZ que não estavam a funcionar e que não resultaram no contexto real. Por falta de perspicácia e experiência, não consegui muitas das vezes intervir de forma a reajustar e tornar possível cumprir o objetivo, para o qual a situação estava planeada.

No que se refere à gestão do tempo, é de realçar que os alunos, exceto alguns casos, cumpriram os 5 minutos de tolerância sendo pontuais, no entanto, para algumas alunas que não tinham a preocupação com os atrasos, adotei algumas estratégias. A primeira passou por registar à frente dos alunos e informá-los quando já tinham acumulado três faltas, aprendi que os alunos dão importância ao facto de registar, influenciando a sua postura, pois ficam com a noção que o professor deu importância e considerou realmente o seu atraso. Na quarta falta passei a escrever no livro de ponto e os alunos foram chamados à atenção pelo DT, verificando-se uma estratégia de sucesso, melhorando a gestão do tempo, proporcionando aos alunos maior tempo de prática, pois consegui sempre começar a sessão à hora prevista.

Manifestei algumas dificuldades, principalmente a cumprir o que estava planeado para a sessão, com planos demasiado ambiciosos, tive que frequentemente reduzir e por vezes eliminar algumas situações de APZ. Procurei melhorar ao longo do ano e com a maior consciência do ritmo de APZ dos alunos, consegui melhorar esta componente.

Outra dificuldade incidiu no tempo passado nas estações, uma vez que o tempo da primeira rotação era sempre superior às restantes, situação que procurei sempre ir corrigindo. Apresentei também pouco domínio dos horários de término das aulas, ficando geralmente sem tempo para realizar o balanço final. Portanto, foi necessário implementar algumas estratégias onde destaco a utilização do relógio do pavilhão, para indicar aos alunos quando mudavam de estação, introduzia uma condicionante, ou mudava de tarefa, assim não me perdia na gestão do tempo, conseguindo principalmente cumprir o período passado em cada estação de trabalho.

Quanto à gestão do espaço, considero que ao longo no ano letivo aproveitei da melhor forma todo o espaço disponível, conseguindo colocar sempre em prática específica um grande número de alunos. A organização do espaço, apenas se verificou numa dificuldade quando se utilizou o exterior. Talvez pela passagem por este espaço ter sido o último, levando a que não tivesse a consciência da sua verdadeira dimensão, organizando as várias estações muito afastadas entre si, logo à dispersão dos grupos de

trabalho no espaço, obrigando-me a grandes deslocações, o que dificultava o controle da turma.

Através do FB do OE, preocupei-me com uma organização mais apropriada, que levasse a curtas deslocações, o que se revelou bastante útil na emissão de FB à distância e no controle da prática, diminuindo o tempo de transição dos grupos entre estações.

Outra dificuldade inicial que foi ultrapassada ao longo do ano, diz respeito à dificuldade em reajustar a lecionação da aula, quando dispunha apenas de um terço do pavilhão, tendo que rapidamente adaptar a minha sessão no início. Como estratégia tinha sempre uma aula planeada de reserva pois sabia que estas situações não eram invulgaes, devido às situações climáticas. A meio do ano, já não tive esta necessidade, conseguindo adaptar a aula no momento, ao curto espaço que tinham para trabalhar.

O inverso também aconteceu, muitas vezes houve situações em que fiquei com o pavilhão só para a minha turma, obrigando me também a um reajuste do planeado, pois era uma oportunidade que tentei sempre aproveitar da melhor forma, revelando-se um desafio, com necessidade de improvisar e adquirir estratégias que me permitiram decidir corretamente nesses momentos. De salientar o fato dos alunos terem as rotinas iniciais consolidadas (aquecimento geral e específico), de forma autónoma, permitindo-me nesse tempo alterar e preparar o material necessário para a sessão.

De acordo com Santos (2004:21) “ preparar o material logo no início da aula, desde que isso não interfira com o que está planeado, nomeadamente com as propostas de aquecimento”, manifestei sempre a preocupação de organizar o material logo no início da aula, uma vez poderia estar a ser utilizado por outros professores, existindo a necessidade de reajustar o planeado, assim como privilegiei a utilização de música devido à sua importância na condição física e na dança, testando sempre antes de a sessão começar, evitando perdas de tempo quando chegassem os alunos.

Para a montagem e arrumação do material, elaborou-se uma lista em cada sessão, ficando três alunos responsáveis por todas as situações condizentes ao material, quer no início, durante e no fim da aula. No entanto supervisionei sempre a arrumação na arrecadação, com a preocupação de não desaparecer material, o que aconteceu ao longo do ano como já foi descrito anteriormente.

3.3.3. Disciplina

“Enquanto espaço educativo por excelência, a escola assume uma importância cada vez mais relevante...” e “...deve, também reequacionar a sua conceção de

educação e conseqüentemente a sua intervenção, não a concebendo a partir de uma visão redutora em que se enfatiza a aquisição do “saber” e do “saber fazer” e se desvaloriza o “estar” e o “saber estar” (Mendes, 1999:55). Considerando esta afirmação, penso que a prevenção da indisciplina deve ser uma preocupação logo no planejamento, com rotinas de organização e estabelecimento de regras a consolidar, assim como evitar momentos com grandes pausas e esperas prolongadas.

A turma que lecionei mostrou-se desde do início respeitosa, empenhada e nunca existiram comportamentos de indisciplina, no entanto, surgiram ao longo do ano alguns comportamentos fora da tarefa, que tentei sempre combater através de estratégias de negociação com os alunos, fazê-lo ver as conseqüências dos seus atos, e de preferência em privado.

No grupo superior, dois alunos manifestaram no 2º período um comportamento desadequado, nomeadamente, quando não gostavam das situações de APZ ou das matérias abordadas, expressando um comportamento displicente, como se soubessem tudo. Resolvi conversar com os alunos para que compreendessem que o seu comportamento estava contra as regras previamente estabelecidas, reforçando as conseqüências e procurando que os mesmos não quisessem repetir a situação por iniciativa própria. Foi necessário dar a perceber que o principal prejudicado é o próprio aluno e passei a ter uma atitude mais rígida, com uma postura mais inflexível. Os alunos modificaram o seu comportamento, discorro que foi uma situação isolada para chamar atenção no seio do grupo. Penso que agi de acordo como recomenda Mendes (1999), ao afirmar que a disciplina deve ser encarada como um fenómeno de comunicação professor-aluno ou aluno-aluno, fazendo a pergunta o que é que correu mal? em vez de perguntar de quem é a culpa? Pois o que está em causa não é o aluno mas o seu comportamento.

3.3.4. Clima de aula

De acordo com Castro et al., (2003:105 e 106), “cabe à escola em geral, e ao professor em particular, a responsabilidade de evitar a indiferença, a perda de motivação, o desinteresse pelas aulas de Educação Física e assim, a não satisfação com a disciplina, o que se poderá refletir no fracasso e insucesso escolar...”. Pretende-se para isso que a aula ocorra num ambiente de confiança, promovendo um clima positivo na relação dos alunos, do aluno/professor e aluno/matéria.

Desde o inicio no ano letivo, tentei explorar a melhor forma de adequar a minha intervenção, proporcionando um clima de aula positivo, focando-me nos aspetos

emocionais e de socialização dos alunos, tendo como objetivo uma prática mais motivadora.

As estratégias passaram por permitir no aquecimento geral e específico que os alunos formassem os grupos ao seu gosto, permitindo uma relação entre os alunos, procurando um ambiente de entusiasmo e satisfação. Realizei jogos pré-desportivos de forma a motivá-los para a prática.

Tive a preocupação de fomentar a amizade e cooperação, colocando-os a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo pré-definido introduzindo a competição, através de torneios na turma, compostos por equipas heterogéneas, formadas por alunos com diferentes níveis de capacidade, fomentando a cooperação dos mais capazes com os alunos que manifestam mais dificuldades. Utilizou-se o estilo de ensino recíproco, principalmente nas matérias de ginástica, estimulando a aproximação e a interajuda.

Coloquei os rapazes a trabalhar em situações de APZ analíticas, com as raparigas nas matérias de futebol e andebol, ajudando-as a melhorar as suas capacidades e também obrigando-os a trabalhar com colegas que estão mais distantes, com a oportunidade de se relacionarem.

Para a construção de um clima positivo com os alunos, tive sempre a preocupação na equidade de tratamento, evitando tratamentos de desigualdade entre a turma. Como defendido por Onofre (1995) existe a necessidade de o professor tratar todos, sem exceção, de forma igual. No entanto todos sabemos a dificuldade em concretizar esta afirmação, pois temos as nossas preferências e por vezes é difícil garantir que os alunos não se apercebam.

O meu comportamento pautou-se sempre pela compreensão e preocupação com os alunos, interagindo com eles garantindo que considerava a suas opiniões e sentimentos relativos à atividade física na aula, manifestando sempre uma atitude positiva e de entusiasmo na condução das sessões, incentivando e elogiando os alunos. Assim, como nunca fui brusca nos comportamentos desviantes, antes pelo contrário compreensiva.

Tentei sempre aproximar-me dos alunos, através da preocupação com os seus problemas e assuntos individuais e os alunos acolheram bem esta iniciativa.

Penso que desde do início houve uma boa relação com os alunos, garantindo a sua confiança.

Em todas as etapas considero que me preocupei sempre em organizar a aula, ministrando uma atividade motora motivadora e inclusiva, tentando não apresentar tarefas muito fáceis ou difíceis, ajustando de acordo com o nível dos grupos.

Foi necessário potenciar um clima positivo entre o aluno e tarefa, através da diferenciação do ensino, construindo situações de APZ com níveis diferentes de execução, atendendo ao ritmo de APZ dos alunos e às suas competências.

“A competição (saudável) origina uma maior participação dos alunos” (Santos, 2004:21). Tendo em conta esta afirmação, realizai torneios de turma, com situações de jogo 3x3, situações de jogo com toda a turma, como andebol 7x7, agrupando os menos hábeis com os mais capacitados, proporcionando aos primeiros participar e contribuir para o resultado final do seu grupo. Destacando os progressos dos menos aptos e realçando as capacidades dos mais aptos, que de acordo com o PNEF (2004:21) fomenta a “...inclusividade, na medida em que se garante aos alunos integração nas práticas independentemente das suas capacidades e reconhecimento pela sua participação e progressos mesmos que pequenos.”

Regulei a minha intervenção com a preocupação que “Os alunos devem abandonar a aula com mais vontade de regressarem na próxima. Para isso têm que sair satisfeitos com a atividade desenvolvida” (Santos, 2004:21).

3.4. Estilos de ensino

No início do processo de formação, senti algumas dúvidas e confusão, quanto à aplicação dos estilos de ensino, uma vez que são muitas vezes erradamente entendidos como estratégias, no entanto, representam o modo como cada professor interpreta e concretiza o ensino (Rosado, 2003). Através do estudo autónomo inteirei-me mais profundamente acerca do espectro de estilos de ensino, modelo idealizado por Mosston e válido na verificação da congruência entre a intenção e a ação do professor, que permite analisar o ensino e a APZ em EF, distinguindo os papéis do professor e do aluno, realçando que os alunos aprendem aquilo que realizam na aula, tendo o professor a tarefa primordial de determinar a qualidade e quantidade de prática do aluno (Apontamentos da Cadeira de estratégias de ensino em educação física, 2008/2009).

No início do trabalho com a turma utilizou-se frequentemente os estilos convergentes, por comando e tarefa. O primeiro consiste no papel do professor como o comandante, a quem cabe todas as decisões, sendo o papel do aluno passivo, repetindo e executando as decisões do professor. Com este estilo conseguiu-se que os alunos melhorassem as qualidades físicas, uma vez que nesse sentido é mais eficaz do que os estilos mais liberais. Possibilitou a introdução de regras e rotinas, ajudando na organização da aula. No entanto, a utilização deste estilo aconteceu por me encontrar num processo de formação, onde é comum a utilização de estilos de ensino mais

fechados, o controlo da turma e a intervenção pedagógica junto de todos os alunos se encontra facilitada. Também por nunca ter lecionado uma turma de secundário, ficando mais confortável com um estilo que me permitiu um domínio maior dos alunos, não saindo da minha zona de conforto, utilizando sempre no aquecimento geral e específico e principalmente na matéria de dança de forma massiva.

Após a criação de grupos de nível utilizou-se o estilo de ensino por tarefa, pareceu-me adequado, pois como turma do 11º ano, manifestam alguma autonomia nas situações de APZ, podendo centrar o ensino no aluno. Ficando mais livre para concentrar as atenções na APZ dos alunos, realizando um acompanhamento individual na realização das tarefas. Este estilo permite a diferenciação, principalmente numa turma heterogénea, conseguindo respeitar o ritmo de APZ de cada aluno. Penso que tendo em conta o nível de autonomia da turma, estes dois estilos foram os que mais se adequaram, por vezes utilizados em simultâneo, de acordo com as necessidades de cada grupo ou de cada situação.

Na matéria de ginástica, tentou-se utilizar o estilo recíproco onde os alunos se tornam mais independentes e têm a responsabilidade de ajudar e ser auxiliados por um colega. Forneceu-se fichas de registo, para realizarem a heteroavaliação, no entanto sem grande sucesso, os alunos não cooperaram entre si e não se empenharam nas tarefas, originando alguns comportamentos de desvio, prejudicando o normal funcionamento da sessão.

Planeei ao longo do ano utilizar estilos de ensino divergentes, diminuindo a minha participação na aula, para que os alunos pudessem ter mais autonomia. No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que durante toda etapa de formação não consegui cumprir com o planeado e apenas foram utilizados estilos de ensino convergentes.

3.5. Observação da intervenção pedagógica

Para a elaboração do projeto de observação de intervenção pedagógica, foram utilizadas duas estratégias de observação e análise das sessões.

A primeira estratégia (observação pontual) foi efetuada através da observação indireta dos meios audiovisuais, recorrendo para análise das sessões, ao Programa de Observação da Sessão de Educação Física e Desporto, de Morreira. L. & Ferreira V. (2008). Cada estagiária optou por três sistemas, de acordo com as dificuldades mais sentidas no início do processo de estágio. Filmou-se e analisou-se o desempenho,

através do sistema de Gestão do Tempo da Sessão (GTS), Observação do Comportamento do Professor (SOCP) e Observação do Feedback Pedagógico (SOFB).

Relativamente à segunda estratégia (observação sistemática), foram realizadas observações diretas da maioria das aulas das estagiárias e de algumas de professores do GDEF.

3.5.1. Balanço da observação pontual

As três sessões foram filmadas nas várias etapas ao longo do ano, coincidindo cada uma com cada período do ano letivo.

Na análise, foi utilizada a técnica de amostragem temporal, que consiste na observação das sessões por períodos, que na sua totalidade devem corresponder a pelo menos 50% do tempo total da sessão. Os períodos de observação foram os mesmos para todas as aulas.

Ao fazer o balanço das sessões observadas, na instrução, o sistema GTS e SOCP revelaram melhorias ao longo das três sessões, pois a percentagem diminuiu da primeira para a última, conseguindo transmitir a informação de forma mais clara e eficaz aos alunos. No que se refere ao FB na primeira sessão, foi essencialmente prescritivo, dirigido ao aluno e ao grupo. Ao longo das sessões fui aumentando a quantidade de FB prescritivo e acrescentei o descritivo. Apercebi-me da necessidade de fornecer mais FB ao grupo e com objetivo interrogativo, tão importante na aquisição de aprendizagens. Como refere Rosado (1997), é uma excelente forma de motivar os alunos, para a necessidade de tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções.

Na prática específica, os resultados foram semelhantes, na última sessão verificou-se mais tempo dos alunos em prática, manifestando-se uma evolução positiva.

Na organização não se perdeu muito tempo, utilizou-se com sucesso estratégias que permitiram aos alunos organizarem-se e disporem o material sem perdas de tempo adicionais.

As utilizações destes sistemas foram fundamentais para compreender as dificuldades ao longo da condução do ensino. A evolução observada é de resto positiva e de acordo com os valores da bibliografia de referência, apercebendo-me de como aprendi e melhorei neste âmbito. No entanto, o tempo disponível para realizar esta etapa na formação, não foi o suficiente, levando-me a sentir necessidade de realizar a observação de pelo menos duas sessões por período e não apenas uma.

3.5.2. Observação sistemática

No seio do NE, todas as estagiárias observam as aulas dadas pelas colegas, uma mais-valia para analisar as diferentes formas de trabalho, estratégias, situações de APZ, pontos fortes e fracos das sessões, uma vez que as três turmas manifestaram características muito diferentes, quanto ao número de alunos, idade, empenho, motivação e nível de competências. Estas observações permitiram ao observado ter informação pertinente do seu desempenho, para poder melhorar e ultrapassar dificuldades. Ao mesmo tempo que as observadoras conseguiram ter uma imagem global do contexto da aula e todo o meio envolvente, que só quem está de fora consegue analisar. Permitiu ainda, observar erros que não viria a repetir nas minhas sessões, retirando ideias e bons exemplos para colocar em prática, analisando o desempenho da colega com sentido crítico de forma respeitosa e construtiva.

Semanalmente o NE reuniu-se com o OE, para discutir e receber o FB, quanto ao seu desempenho nas sessões lecionadas. A reflexão e discussão foram essenciais para aprofundar os aspetos fortes e fracos, de acordo com as quatro dimensões de intervenção. Nestas reuniões tivemos a oportunidade de trocar ideias, dar opinião acerca do que foi observado e discutir as melhores soluções para colocar em prática, nos vários contextos da aula.

Após cada UE realizei uma autoscopia do meu desempenho, apontando as maiores dificuldades e possíveis estratégias para as ultrapassar. Para me ajudar após cada sessão, efetuava também uma reflexão, para compreender o que correu mal e no que podia melhorar para as próximas sessões, observando o meu desempenho de forma crítica para poder evoluir e progredir na minha atuação perante a turma.

No que se refere à observação das sessões de ensino dos professores do GDEF, considero que me proporcionou uma APZ constante, uma vez que permitiu não só conhecer novas situações de APZ e organização, como estratégias implementadas devido a condicionamentos vários, como o número elevado de alunos, ou quanto à falta de espaço devido às condições climatéricas.

Privilegiei a observação das sessões do secundário, que corresponde ao ano que lectionei, resolvi assistir todas as semanas a duas aulas dos professores do departamento, tentando diversificar no que diz respeito aos espaços. Preferi as sessões de matérias que tenho mais dificuldade, como o andebol, ginástica acrobática e atletismo. No final os professores propuseram-se sempre a conversar e a justificar a escolha de algumas situações propostas, estratégias para alunos com comportamento fora da tarefa, entre outras. Noutras condições eu própria questioneei como lidam com alguns grupos de

alunos mais indisciplinados, ou organizam as estações de trabalho, entre muitas questões que suscitaram dúvidas com as observações.

Compreendi que cada turma tem as suas especificidades: o que pode correr bem numa turma pode ser desastrosa para outras; determinadas punições podem resultar num grupo e não ter o mesmo sucesso noutro; situações de APZ que se revelam um sucesso, podem ser um fracasso noutras condições.

Incumbe a cada estagiária compreender que não existem receitas, mas que é possível aprender com os erros, as virtudes e o sucesso dos outros, pois cada aluno tem a sua individualidade.

3.6. Professor a tempo inteiro

A semana de PTI teve como objetivo principal, a possibilidade de vivenciar uma situação semelhante à realidade vivida por um professor, no que diz respeito ao horário completo, que envolve um trabalho com várias turmas. Proporcionando aos estagiários, desenvolver as estratégias necessárias para encarar este desafio que penso consegui superar com sucesso.

Na preparação das sessões da semana de PTI, foi necessária uma recolha de informação junto de cada professor, essa informação, envolveu o número de alunos de cada turma, as matérias a lecionar, os grupos de trabalho, nível de empenho da turma e mais especificamente, de alguns alunos considerados casos críticos e problemáticos.

Através do contato informal com os professores, compreendeu-se que o principal aspeto a não descurar no ensino básico, é a organização e o controlo da disciplina, assim como a promoção do sucesso dos vários alunos, mantendo-os em prática o máximo de tempo possível.

Todos os professores facultaram as matérias a trabalhar e conforme referido no guia de estágio, refleti em conjunto com os professores acerca de cada uma das sessões de ensino-aprendizagem. Não me foi dada total autonomia para planear as aulas, pois existe um planeamento a seguir, no entanto os professores deixaram-me escolher as situações de APZ. Alguns foram os próprios a sugerir as mesmas, como por exemplo situações de 1x1 em voleibol e de superioridade numérica no basquetebol. Os planos das sessões foram elaborados, tendo em consideração o nível dos alunos e os objetivos já traçados e planeados pelos professores das respetivas turmas.

Uma vez que observei as sessões de vários professores do GDEF, facilmente percebi as rotinas das turmas que lecionei. O contacto com os professores e a instrução

inicial que me forneceram acerca dos alunos, estrutura e organização das sessões, foi uma mais-valia para estar à vontade na condução da aula.

A escolha das turmas penso que foi acertada, consegui ter um número elevado de alunos, com necessidades educativas especiais, turmas disciplinadas e ainda outras indisciplinadas.

Na condução do ensino, aponto o facto de ter lecionado aulas monotemáticas o que me permitiu compreender as singularidades que a caracterizam. Não só possibilitam maior organização da aula, como proporciona o FB do professor sempre de acordo com o mesmo conteúdo, garantindo grande qualidade do mesmo. No entanto as aulas politemáticas oferecem aos alunos um leque variado de matérias, motivando os alunos para a prática, ajudando na manutenção do clima de aula positivo.

Na instrução não tive qualquer dificuldade pois estabeleci sinais de funcionamento e organização com os alunos e relembrei as regras de conduta.

Na dimensão FB, nas primeiras sessões da semana não emiti muitos, os FB que forneci foram principalmente ao aluno e prescritivos. Consegui nas sessões seguintes focar-me no grupo, para poder ao mesmo tempo controlar a turmas e evitar comportamentos fora da tarefa. Esforçando-me por emitir FB à distancia, no entanto foi difícil por não saber os nomes dos alunos.

Na dimensão clima penso que consegui criar um bom ambiente, entre os alunos e entre os alunos e o professor. Reforcei as regras de conduta e de funcionamento da sessão e utilizei sinais de organização. Consegui evitar comportamentos desviantes tentando focar a atenção dos alunos para a minha intervenção. Privilegiei os FB positivos e motivacionais, tendo o cuidado de planear jogos pré-desportivos, para satisfação dos alunos e para conseguir no início da sessão, estabelecer uma relação de afetividade positiva.

Nos comportamentos de indisciplina procurei manter-me calma, mas interventiva, sem deixar passar comportamentos de desrespeito para com os colegas, muito comum nas turmas do 2º ciclo.

Nas estratégias utilizadas, penso que levar os grupos já formados, reforçar as regras de funcionamento da sessão e utilizar inicialmente sinais de organização, facilitou a minha intervenção na aula, evitando comportamentos fora da tarefa e perdas de tempo. Tentei não me perder na instrução, focando apenas 2 ou 3 objetivos para cada situação. Cometi alguns erros na execução dos exercícios, nomeadamente, o espaço demasiado curto ou extenso.

Em jeito de conclusão, considero esta semana, como uma das experiencias mais gratificantes e importantes para a minha formação enquanto professora, achando no entanto que se voltássemos a ter a oportunidade de lecionar as mesmas turmas, poderíamos corrigir os erros que cometemos e melhorar de acordo com o FB que nos foi dado pelos professores responsáveis. Esta etapa de formação contribuiu para uma maior integração na escola, pois muitos alunos pensavam que era uma aluna, mas após esta experiência passaram a abordar-me, considerando-me como elemento integrante da comunidade escolar.

4. Área 2- Inovação e investigação pedagógica

Qual a preferência dos alunos e professores relativamente ao trabalho por grupos de género ou mistos nos diferentes contextos da aula de EF? A pergunta de partida surgiu nas primeiras semanas da AI, quando o NE procedeu à constituição dos grupos de nível e se deparou com uma tendência acentuada, na separação entre rapazes e raparigas, ou seja, os grupos, constituídos para serem homogéneos em termos de prestação, acabavam por ser homogéneos em termos de género.

No seguimento desta realidade experienciada, o objetivo do estudo centrou-se em conhecer as preferências dos alunos e professores, quanto ao trabalho em grupos separados por género ou mistos nos vários contextos da aula. Levando em conta que as questões de género parecem estruturar e codificar comportamentos e vivências de rapazes e raparigas nas atividades desportivas, sendo fundamental, antes de propor qualquer orientação de âmbito didático, conhecer o entendimento de alunos e alunas, acerca das relações de género na EF e conhecer o entendimento dos professores (Silva et al., 2009).

Após a formulação da pergunta de partida, o NE procedeu à 2ª etapa de trabalho, que correspondeu à exploração, através da revisão bibliográfica, com a preocupação de identificar as principais fontes, as ideias fundamentais, o que se conhece sobre o tema. Compreendeu-se que é um tema polémico, sem grande consenso, no que diz respeito à melhor forma de organizar os grupos para favorecer a APZ e aumentar o empenho e o gosto pela prática. Na literatura, encontram-se vantagens e desvantagens tanto para a organização dos grupos separados por género, como mistos, uma vez que os vários autores que abordámos ao longo do estudo defendem que as turmas mistas permitem uma maior sociabilidade, melhoram o relacionamento entre géneros e preparam os alunos para a vida em sociedade. Quanto aos grupos separados por género, favorecem a

aptidão física e o treino, assim como tornam as aulas mais libertas para as raparigas. Enquanto para os rapazes tornam-se mais competitivas e motivantes.

Com base na literatura encontrada, elaborou-se a fase de construção do modelo, formulando 7 hipóteses:

- 1) Os rapazes e raparigas preferem trabalhar em grupos separados por género;
- 2) Independentemente da escolha dos grupos de trabalho os rapazes referem a competição, a falta de liberdade, ter o mesmo nível como justificação para as suas escolhas;
- 3) Independentemente da escolha dos grupos de trabalho as raparigas referem serem gozadas, terem mais oportunidades e por existir mais competição como justificação para as suas escolhas;
- 4) Os professores preferem trabalhar com grupos separados por género;
- 5) Os alunos do 2º ciclo e 3º ciclo preferem trabalhar em grupos mistos;
- 6) Os alunos do ensino secundário preferem trabalhar em grupos separados por género;
- 7) As raparigas e os rapazes preferem trabalhar em grupos de género nos jogos desportivos coletivos.

Quanto à amostra foram escolhidos aleatoriamente, 428 alunos da escola, sendo 227 (53.04%), do género feminino e 201 (46.96%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos, com uma média de 14,53. Com 92 alunos do 2º ciclo (duas turmas do 5º e duas turmas do 6ºano), 151 do 3º ciclo (duas turmas de cada um dos anos, (7º,8º e 9º) e 185 do secundário (duas turmas de cada área de cada um dos anos, 10º 11º e 12ºano). Participaram também os 16 professores do GDEF.

A recolha de dados realizou-se através de dois questionários, construídos pelo NE, um para os alunos e outro para os professores, que foram posteriormente melhorados e validados pelo OE e pelos professores da cadeira de Investigação Educacional (IE), uma vez que este tema também foi tratado na cadeira de IE, na qual realizámos um projeto de investigação que foi melhorado e reajustado para utilizar na área 2.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, utilizou-se o SPSS, versão 21.0, tendo sido usada uma análise descritiva para os professores e alunos.

Quanto às preferências dos alunos, realizou-se ainda a comparação entre género e entre o 2º e 3º ciclo com o ensino secundário, através do teste t-student. Não foram

realizados testes de comparação para os professores, devido ao reduzido número da amostra, que permitiu verificar apenas as suas distribuições.

Começou-se por analisar como os alunos preferem trabalhar nas aulas, quanto à formação dos grupos de trabalho. Para uma análise mais profunda, verificou-se as razões de escolha dos alunos, independentemente da sua preferência relativamente aos grupos, realizando uma comparação entre géneros.

Foi ainda apurada a preferência dos alunos na organização dos grupos nos diversos contextos da aula, realizando uma comparação entre géneros, e ciclos de ensino, agrupando os alunos em ensino secundário e 2º e 3º ciclo.

No que diz respeito aos professores, analisou-se a preferência destes na organização dos grupos de trabalho, assim como nos diversos contextos da aula.

No que se refere à apresentação dos resultados (*tabela 1*), a maioria dos alunos revelou que era indiferente trabalhar em grupos mistos ou de género, quando questionados acerca da preferência relativamente aos grupos de trabalho.

	Todos os alunos	Raparigas	Rapazes
Grupos mistos	26,64%	29,07%	23,88%
Grupos género	28,27%	29,07%	27,36%
Indiferente	45,09%	41,85%	48,76%

Tabela 1- Preferência dos alunos relativamente aos grupos de trabalho

No que diz respeito às justificações das escolhas dos alunos, “aprendo mais”, “fico mais motivado(a)”, “tenho mais oportunidades” e “existe mais competição” foram as mais referidas pelos dois géneros, mas os rapazes, com uma percentagem maior indicaram também, que as suas preferências se deviam à aula ser “mais intensa” e a “trabalharem ao mesmo ritmo” (*figura 4*).

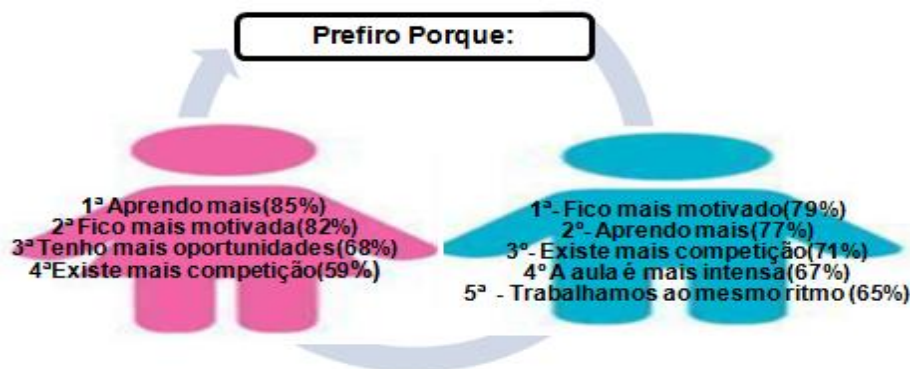


Figura 4- Justificação das escolhas dos alunos

Como se pode verificar no figura 5, “Gozam comigo”, “colocam-me de parte”, “fico nervoso(a)”, e “canso-me menos”, foram as razões indicadas pelos alunos para não gostarem de estar num determinado grupo de trabalho.

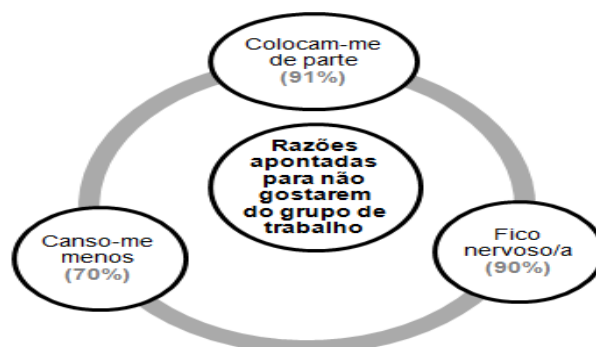


Figura 5- Razões apontadas para não gostarem do grupo de trabalho

Quando foram analisadas as preferências nos diversos contextos da aula, os rapazes e raparigas, apenas mostraram estar de acordo em dança, onde indicaram grupos mistos. Na luta e futebol assinalaram grupos de género e em ginástica rítmica e atletismo apontaram ser indiferente. Nas restantes matérias as suas opiniões são divergentes.

A maior parte dos docentes também demonstrou não ter preferência na organização dos grupos de trabalho na aula, metade indicou ambos os grupos, e apercebemo-nos que os professores são os que menos preferem a organização em grupos de género.

Desta forma, a hipótese: as raparigas e os rapazes preferem trabalhar em grupos de género nos jogos desportivos coletivos, não se confirmou. As raparigas só indicaram o futebol, os rapazes o futebol, andebol e o basquetebol.

Quando os alunos foram comparados em termos de ciclo, esperava-se que os alunos do 2º e 3º preferissem trabalhar em grupos mistos, mas apenas referiram na matéria de dança.

No ensino secundário, a hipótese que os alunos preferiam trabalhar em grupos separados por género, só se verificou nas matérias de luta e futebol.

Por último, relativamente às vantagens e desvantagens indicadas pelos professores para cada forma de trabalho, as opiniões revelam alguma divergência, tal como podemos observar na tabela 2, onde as frases a itálico se referem não só à opinião dos professores, mas também às opiniões defendidas por autores de referência.

	Vantagens	Desvantagens
Grupos de género	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mais motivação, ligada ao mesmo nível de competências existente, especialmente os rapazes; (Lousada (2007) ✓ “Ajuda a que as raparigas participem mais quando têm dificuldades”; Louzada & Devede (2004) ✓ “Nível de desempenho mais homogéneo (...)”; Louzada & Devede (2004) ✓ Equipas mais equilibradas; Louzada & Devede (2004) ✓ “Para matérias em que as capacidades físicas são importantes”; Lousada (2007) & Nogueira (2008) ✓ Bom para na AI aferir níveis. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Segregação e diferenciação dos sexos; ✗ Menor socialização; ✗ Menor entajuda, cooperação e partilha de aprendizagens; ✗ Menor crescimento pessoal; ✗ “As raparigas não evoluem tanto nas matérias”; ✗ Ritmos de trabalho diferentes e diferentes níveis de participação; ✗ Pode condicionar a competitividade e performance; ✗ “Não vai ao encontro do trabalho por níveis”.
Grupos mistos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização; ✓ Interajuda e cooperação; ✓ Ajuda as raparigas; ✓ Aluno como agente de ensino; ✓ Maior criatividade na aula; ✓ Maior diversidade de desempenho; ✓ Nível mais avançado e melhoria da competitividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Mais fracos evoluem menos e são colocados de parte; ✗ Raparigas retraem-se mais e em algumas matérias não participam tanto; ✗ Diferença de ritmos, competências e desenvolvimento físico; ✗ Desmotivação dos dois géneros; ✗ “Se não for de acordo com níveis, nem vejo grande vantagem”; ✗ “Não existem”.

Tabela 2- Vantagens e Desvantagens do trabalho por grupos de género e mistos

Os resultados do estudo foram apresentados no auditório da EBSGB, para todos os elementos da comunidade escolar. Foi realizada a divulgação através de um cartaz informativo nos vários blocos da escola, bar, sala de professores e no departamento de EF. Foi feito o convite aos professores do GDEF e colegas estagiários, por correio eletrónico. Por último, divulgou-se toda a informação no site do agrupamento.

A divulgação revelou-se um sucesso, uma vez que se conseguiu esgotar todos os lugares do auditório, com as duas turmas do curso profissional de técnico de apoio à

gestão desportiva, uma turma do 11º ano, seis colegas de dois NE e também os professores do grupo. De salientar, que estes tiveram um papel preponderante na discussão, revelando-se uma mais-valia através da sua participação, contribuindo com as suas experiências e vivências profissionais.

Na discussão com todos os intervenientes, chegou-se à mesma conclusão do estudo, que “Não existe uma fórmula perfeita de ministrar as aulas, um modelo fechado, estanque que atenda todas as necessidades dos educandos” (Barbosa, 2012:36). E, ainda que os professores devem adaptar cada forma de organização dos grupos ao contexto em que se encontram, às necessidades e personalidades dos seus alunos e às situações específicas que surjam, levando à evolução e crescimento de cada aluno e de cada turma da melhor forma possível.

Refletindo no que defende o PNEF (2001:24), “ a fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. “... dever-se-ão evitar os estereótipos dos “mais fracos” e “mais fortes”, contrariando-se também o estereótipo dos papéis masculino e feminino.”

Para concluir o trabalho nesta área, procedeu-se à avaliação da sessão de apresentação, através de um questionário aos professores e aos alunos. Os primeiros consideraram na sua maioria, que a sessão se revelou útil, interessante e foi apresentada de forma clara. Todos indicaram que se revelou proveitosa para refletir sobre a melhor forma de construir os grupos, de acordo com o nível dos alunos. A melhorar indicaram que podíamos ter convidado professores mais experientes, para dar o seu testemunho e falar sobre a temática.

Os alunos manifestaram-se mais críticos, referindo a pouca utilidade do tema, para a sua participação na aula de EF, a melhorar indicaram o tempo da discussão que devia ter sido maior.

5. Área 3- Participação na escola

5.1. Acompanhamento do Desporto Escolar

O DE na EBSGB é desenvolvido como uma atividade em continuidade da EF, promovida pelo respetivo departamento. Destaca-se por uma oferta de complemento curricular, voluntária, onde os alunos adquirirem valores inerentes à prática desportiva, nomeadamente, a solidariedade, companheirismo, respeito, lealdade, superação e disciplina. Neste sentido, a escola tem um papel importante e oferece aos discentes a

possibilidade de integrar vários núcleos: Andebol, Voleibol; Basquetebol; Badminton; Futsal; Dança.

No primeiro contacto formal com o OE, decidi qual o núcleo que pretendia integrar, de acordo com uma das duas premissas, e de certa forma antagónicas, destacadas pelo próprio, a primeira referia-se à escolha num desporto que domina-semos e pudéssemos contribuir com o nosso saber, a segunda passava pela opção de uma modalidade na qual mostrássemos algumas dificuldades e nos obrigasse a investir para aumentar o nosso conhecimento. Do meu ponto de vista, o estágio possibilita a maior experiência formativa, através da superação de desafios. Neste sentido, penso que fiz a escolha certa, quando optei pelo núcleo de basquetebol onde acusava dificuldades, o que me permitiu colocar à prova e aumentar o meu saber. A escolha também aconteceu, devido às características complexas do jogo que de acordo com Tavares (1999:119), “apresenta uma estrutura de rendimento complexa, devido às opções e variantes que possui e que colocam grandes exigências ao nível do seu sistema perceptivo, cognitivo e motor.”

O núcleo composto por alunos do escalão de juniores, apresentavam um nível de aptidões elevadas, obrigando-me a estar preparada para intervir e promover competências, que faziam parte do nível avançado, o que no início me fez pensar que não estava à altura, manifestando muitas dificuldades, destacando as principais:

- Poucos conhecimentos dos conteúdos e regras da modalidade;
- Inexperiência no planeamento, condução, organização e gestão de uma equipa;
- Pouca formação na área do basquetebol;
- Pouco contacto com a modalidade quer como atleta ou como treinadora.

Em seguida, destaco as estratégias que me permitiram dotar de um conjunto de procedimentos técnicos, para desempenhar o meu papel, cada vez mais próximo de um professor eficaz, que favorece a APZ e o desenvolvimento integral dos seus alunos.

- Conferenciar e dialogar sempre com o professor responsável (PR) acerca das situações de APZ, da organização e planeamento, assim como objetivos de treino;
- Participar e intervir na utilização de estratégias utilizadas para a equipa, de acordo com os objetivos traçados inicialmente;
- Propor situações de APZ, questionar e refletir acerca das mesmas;
- Utilizar bibliografia de especialidade para conhecer e dominar conteúdos e regras;
- Assistir frequentemente a jogos, debater e tirar dúvidas com o PR do núcleo;

- Dialogar com colegas do GDEF onde me podem ajudar a aumentar o leque de situações de APZ.

Em conjunto com PR, elaborou-se o projeto de acompanhamento do núcleo, contendo a caracterização, os recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, o planeamento da AI e dos objetivos a trabalhar ao longo ano, de acordo com o calendário competitivo.

A equipa iniciou o seu trabalho com apenas 8 atletas, que aumentou para 14 ao longo ano. Nos treinos, participaram ainda alunos de várias idades e ambos os géneros, apesar de não entrarem em competições, mostraram-se sempre bastante motivados e o número foi aumentando para cerca de 20 alunos. O fato de permitir que todos pudessem usufruir desta atividade desportiva, prendeu-se com a ideia defendida pelo PR e partilhada por mim, que o DE perante a EF surge como um acréscimo às suas limitações e reforça uma formação iniciada ou pelo menos abordada nas aulas. Tendo em conta que para muitos jovens é a única forma de poderem integrar um desporto, principalmente no meio onde a escola se insere, com famílias com muitas carências e dificuldades socioeconómicas. A oferta de uma atividade organizada, de grande qualidade técnica, material desportivo variado, transporte para competições, sem quaisquer custos, torna-se um veículo de extrema importância, para que as crianças possam melhorar o seu nível de competências físico-motoras e de socialização.

Para a realização dos treinos utilizou-se metade do pavilhão e usufruímos de 2 campos de basquetebol, assim como um leque variado de material. Utilizámos ainda o campo de jogos exterior. Os treinos decorreram às segundas-feiras e sextas-feiras das 13:30 às 15:00 e Quintas-feiras das 18:30 às 20:00. O trabalho com o núcleo iniciou-se no mês de Outubro, revelando algum atraso, justificado com a necessidade de calendarizar o espaço disponível entre todos os PR, pois vários treinos estavam inicialmente agendados para a mesma hora e no mesmo dia.

Com um número significativo de alunos, foi possível proceder-se à AI, diagnosticou-se as necessidades e separou-se os alunos em dois grupos, os pertencentes à equipa de juniores e os mais novos que não realizavam competição, começando um trabalho diferenciado para os mesmos. No que diz respeito aos conteúdos específicos do basquetebol, todos os juniores dominavam competências de parte do nível avançado, uma vez que muitos já jogaram em clubes fora da escola, no entanto necessitavam de melhorar a condição física. Observou-se que por vezes não adotaram a melhor decisão face ao contexto, como se revelaram muito individualistas, acabando por se imporem muitas ações individuais em detrimento do trabalho em equipa.

O PR não utilizou um plano de treino formal, devido à sua experiência em treino, compreendeu-se que conseguia trabalhar e organizar cada sessão de acordo com as necessidades dos alunos. Esta realidade foi comum à maioria dos professores do grupo, penso que se utilizassem o planeamento aumentava a probabilidade de ocorrência dos resultados desejados, procurando a atividade intencional, previsível e controlada, que permitisse a eliminação de possíveis erros e possibilitasse a vivência antecipada das situações, assim como privilegiar a continuidade no processo ensino-APZ.

A nossa metodologia de trabalho passou pelo PR explicar-me sempre os objetivos das situações de APZ que planeou, assim como pedir sugestões quando se dividia os alunos em dois grupos, tentando sempre que cada um de nós ficasse a trabalhar com cada grupo lidando as dificuldades que se apresentaram mais vinculadas na fase de AI.

a). Balanço 1º período

Na primeira etapa de trabalho, realizei a divulgação para captar o maior número de alunos, independente da idade e género, através da divulgação de um cartaz informativo afixado pela escola e com toda a informação publicada no site do agrupamento. Iniciou-se também a sensibilização dos professores de EF para os alunos integrarem o núcleo.

Tomou-se ainda a decisão de fazer uma divulgação junto das turmas para recuperar a equipa de juniores do ano anterior, porque inicialmente contava-se apenas com 8 atletas, situação preocupante pois precisávamos de ter 8 inscrições para participar nas competições. Através da lista de inscrições da coordenadora do DE, foi possível recolher o nome e turma dos alunos, contactei-os e conseguiu-se juntar a equipa do ano passado e mais alguns interessados. No entanto, tivemos que acrescentar mais um treino, pois estes alunos nem sempre podiam à hora do almoço, passando a haver treino apenas para os juniores, um dia por semana depois das aulas. Nos primeiros treinos tive um papel pouco ativo, apenas registei as presenças, entreguei as fichas de participação para EE e auxiliei na AI.

Quando o PR esteve de licença e até à chegada de um substituto, fiquei responsável pelos treinos e coloquei em prática as situações de APZ planeadas.

Neste período disputou-se o primeiro jogo, perdeu-se por diferença de 30 pontos, o que consideramos muito, apesar do bom nível da equipa adversária. O segundo jogo ganhou-se por diferença de 20 pontos, pois a equipa que perdeu era manifestamente inferior. Durante os jogos e com as intervenções do PR, sinto que aprendi bastante, principalmente taticamente ajustando e percebendo como se adapta as posições da

equipa ao resultado do jogo e principalmente ao desempenho da equipa adversária, permitindo uma partilha de conhecimentos.

b). Balanço 2º período

Nesta etapa a minha autonomia na condução dos treinos aumentou de forma considerável, à 2ª feira o professor necessitava de estar na sua hora de direção de turma e acabei por ficar a maior parte do treino sozinha, ficando responsável pela escolha das atividades a desenvolver.

Durante este período, consegui elevar a taxa de FB avaliativos, prescritivos e descritivos, uma vez que me empenhei em estudar os conteúdos das matérias, as características da modalidade e as suas regras para melhorar a pertinência do FB.

Ainda nesta etapa de trabalho, o núcleo foi responsável pela organização do torneio de interturmas de basquetebol e a competição do calendário, organizada na nossa escola. Considero que se torna importante refletir sobre os ganhos que estas organizações promoveram, no que diz respeito às questões da logística: fazer divulgação; elaborar boletins de jogo; justificar faltas; limitar a participação dos alunos com faltas disciplinares. Esta serviu como estratégia disciplinar, uma vez que os alunos com faltas disciplinares não poderiam participar, levando assim à preocupação dos alunos em revelar um comportamento mais respeitoso, revelando-se preponderante para a mudança do comportamento de alguns alunos. Posteriormente, toda a organização no próprio dia, com a distribuição de tarefas às turmas do curso profissional de apoio à gestão desportiva. Apesar de muito cansativo, nomeadamente, organizar 2 dias com a participação de 689 alunos, foi muito positivo. No que diz respeito à organização e todos os procedimentos a si inerentes, considero que consegui familiarizar-me, o que permitiu ajudar o PR em todas as funções. Na organização da competição do DE e com a oportunidade de acompanhar a equipa em todas as competições, possibilitou o contacto com os PR dos outros núcleos, observando mais de perto a forma de interagirem com os alunos, durante a competição, assim como todas as atividades inerentes a esta organização.

Esta etapa culminou com os jogos do calendário de juniores, ficando a equipa em 3º lugar, um pouco aquém dos objetivos estabelecidos, que se situava em alcançar o primeiro ou segundo lugar.

c). Balanço 3º período

Os treinos continuaram a decorrer com o objetivo de aperfeiçoar as competências técnicas e táticas do jogo, preparando os mesmos para o próximo ano letivo, desenvolveu-se sobretudo muitas situações de jogo, promovendo sempre o trabalho de ataque e defesa à zona.

Quanto à evolução dos alunos, manifestou-se positiva e de acordo com os objetivos prognosticados. Saliento que aprendi muito com estes atletas, que já vinham com a equipa formada do ano anterior, caracterizando-se por um grupo coeso, cumpridor e com valores que caracterizam o basquetebol como o fair play, respeito e cooperação.

Considero que o trabalho desenvolvido no núcleo, de extrema utilidade, uma vez que obtive conhecimento de todo o funcionamento relativo a esta atividade, nomeadamente, inscrições, seguros, regulamentos, calendarização das atividades, logística das competições, quadro competitivo, autorizações dos EE e transportes para os jogos.

No que se refere ao meu desempenho, penso que evolui, melhorei a capacidade de observação e intervenção, destacando a autonomia que fui ganhando ao longo do ano. A relação com o PR baseou-se na colaboração, cooperação e entajuda, fundamental para a minha APZ constante. O PR mostrou-se sempre disponível para esclarecer dúvidas e encontrar soluções, tornando-se essencial no meu processo de formação. Penso que consegui atingir todos os objetivos a que me propus no início da formação e descritos no projeto.

5.2. Projeto “Orienta-te”

De acordo como o guia de estágio, esta área contempla ainda objetivos que dizem respeito à conceção e implementação de uma atividade de dinamização na escola. Tentando ir ao encontro dessa premissa, o trabalho desenvolvido e denominado de “Orienta-te”, surgiu após o OE nos ter informado da existência de um projeto iniciado, por parte do NE do ano letivo 2008/2009, que tinha como objetivo criar um percurso de orientação permanente na escola.

“A Orientação é uma das modalidades desportivas que mais tem crescido nos últimos anos em Portugal! A competição concilia-se com o lazer, num espaço que proporciona um permanente contacto com a Natureza. Cada pessoa escolhe o seu ritmo em função dos desafios que determinou, encontrando-se consigo mesma e, simultaneamente, permitindo conhecer novas pessoas, fazer novos amigos” (Federação Portuguesa de Orientação).

É uma modalidade de grande valor pedagógico, permitindo que, através do desporto, se descubra a natureza, se promova o respeito e a proteção do meio ambiente. Como atividade formativa que permite ainda ao jovem o desenvolvimento (treino) de: iniciativa/tomadas de decisão e de risco, autoconfiança, autocontrolo, autonomia, espírito de observação e autorresponsabilização (Rodrigues e Ferreira, s.d).

Para a realização do projeto do NE anterior, foram colocados 24 azulejos, executados com o apoio do atelier de cerâmica, tendo todos eles uma imagem em comum, e uma palavra particular permitindo a sua distinção. As palavras e as imagens associadas a hábitos de vida saudável serviam de código, permitindo aos professores avaliar se as respostas dos alunos estavam corretas.

Ao identificarmos que o equipamento necessário à abordagem da matéria de orientação, nomeadamente, os azulejos e mapas dos percursos, não estavam em condições de ser utilizados, decidimos dar continuidade a este projeto, melhorando os mapas e construindo vários percursos com toda a documentação inerente, contribuindo para resolver uma necessidade da escola. Com o objetivo de melhorar as condições de lecionação das sessões de EF, criando metodologias de iniciação à matéria de orientação, no ensino básico e secundário, em espaços interiores da escola, utilizando mapas simples, permitindo progressivamente ao aluno deslocar-se sozinho, responsabilizando-se pelas suas tomadas de decisão, primeiro em ambiente conhecido, mais ou menos familiar e depois em ambiente desconhecido.

Objetivos:

- Melhorar o grafismo do mapa existente;
- Criar um percurso para cada um dos 29 pontos;
 - 5 percursos de 6 pontos
 - 5 percursos de 12 pontos
 - 1 percurso com todos os 29 pontos
- Colocar os azulejos referentes aos pontos de controlo em falta:
 - 16 - Prática
 - 18 - Orientação
 - 19- Atividade
 - 20- Movimento
 - 23- Precisão
- Realizar uma sessão de esclarecimento para o GDEF, sobre a matéria de orientação e todo o material disponível para a lecionação da mesma;
- Familiarizar os alunos com a leitura de croquis e mapas simples;

- Ensinar os alunos a compreender, aplicar e automatizar as técnicas básicas da orientação, de leitura e manipulação do mapa: simbologia, sinalética, localização, técnica do polegar, orientação permanentemente do mapa pelo terreno e dobragem do mapa;
- Proporcionar aos alunos, uma visita de estudo ao parque da pena, com realização de um *peddy paper* e percurso de orientação.

Através deste projeto, desejámos que todo o material destinado à matéria de orientação fosse utilizado de forma útil e funcional, sem grande dispêndio de tempo na sua preparação por parte dos professores. No entanto, até ao final do ano letivo, apenas foi utilizado por quatro professores do grupo, incluindo as três estagiárias, o OE e outra professora. O que se pode justificar pela concretização do projeto só ter terminado no início do 3º período, restando pouco tempo para os professores realizarem os percursos.

A sessão de esclarecimento aos professores do GDEF, incidiu na exposição dos percursos elaborados, o material que teriam ao seu dispor e os possíveis modos de utilização. Foi ainda colocado à disposição de todos os professores um cd com toda a documentação em suporte digital. Nesta sessão, pretendemos também sensibilizar os professores, para os benefícios da prática de orientação, fomentando a sua prática na escola de forma regular e continua.

Para complementar o nosso trabalho, realizou-se uma visita de estudo no 2º período à serra de Sintra, onde se organizou um *peddy paper*, seguido de uma prova de orientação dentro do parque da pena. Com a participação das nossas turmas e o 2º ano do curso profissional de apoio à gestão desportiva. Esta atividade teve como objetivo, que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas, em ambiente desconhecido e em contacto com a natureza.

O FB de todos os intervenientes foi muito positivo, alunos e professores destacaram que estava bem organizado, com as atividades realizadas dentro do tempo delineado. O sucesso dos alunos na execução do percurso proporcionou uma experiência positiva. Apontaram o tempo de espera, até aos últimos grupos chegarem, como um ponto a melhorar.

Penso que este trabalho se revelou uma mais-valia na formação pessoal e social dos alunos, promovendo um espírito e cultura desportiva. Proporcionou momentos de convívio, experiências e vivências únicas, bem como o desenvolvimento de valores e atitudes associadas ao desporto (cooperação, solidariedade espírito de equipa/turma).

Ao refletir sobre este projeto, considero importante destacar o conjunto de conhecimentos que forneceu, que poderei utilizar em situações futuras. É de salientar o

sentimento de dever cumprido, pois sentimos que deixámos o nosso contributo, com um trabalho útil à comunidade escolar, principalmente contribuindo para melhorar o trabalho do GDEF, colocando ao seu dispor um leque de opções para realizar com os seus alunos.

6. Área 4- Relação com a comunidade

“A escola que se abre à comunidade tem espírito sensível e tem um olhar atento sob as realidades da vida, construindo cidadania e solidariedade a partir do processo educativo da gestão” (Reinhardt, 2008:91).

De acordo com o guia de estágio, esta área contempla o desenvolvimento de competências respeitantes ao acompanhamento da direção de turma e o respetivo estudo. Tentando ir ao encontro do que defende Silva (2006:8), “quando as pessoas, de forma direta ou indireta ligadas à escola, interessam-se pelas suas atividades e tomam a iniciativa de participar do trabalho que ali é realizado, acabam conquistando, cada vez mais, outros espaços e inserindo-se como membros efetivos daquela comunidade.” Propõe ainda o desenvolvimento de competências através da relação escola-meio, dinamizando iniciativas de participação na comunidade, neste sentido, realizou-se o projeto “INEE”, com o propósito de promover o desenvolvimento psico-motor e social dos alunos, de duas unidades de ensino especial.

6.1. Acompanhamento de Direção de Turma

“Para se responder à função o Diretor de Turma necessita de estar preparado, visando cumprir todas as valências que são da sua responsabilidade. Mais do que conhecer a legislação e as funções que dela decorrem, este docente carece de uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa...” (Boavista & Sousa, 2012:80).

O cargo de DT nas suas multifunções caracteriza-se por coordenar o processo pedagógico que abrange a turma, na ligação entre alunos, pais, EE e professores. O seu papel passa pelo desenvolvimento de um conjunto de estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação ao contexto da turma, com o objetivo de promover a melhoria das condições de APZ.

Para o acompanhamento da realização de todas estas tarefas, reuni-me semanalmente com o DT do 11º ano do curso de ciências SE, a sua intervenção pautou-se sempre pela disponibilidade para resolver todos os problemas inerentes ao aproveitamento escolar dos alunos, sendo a ligação entre estes, EE e professores.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no acompanhamento e auxílio do DT, pode-se dividir em três vertentes: Escola, Família e Alunos.

6.1.1. Intervenção escola – escola

Acompanhei o DT nas reuniões de diretores de turma, onde os principais objetivos basearam-se na transmissão e discussão de informações gerais, sobre o desempenho deste cargo e as funções que lhe estão inerentes.

Particpei nas reuniões de conselho de turma (CT), que são convocadas essencialmente em três momentos distintos: início do ano letivo, durante os períodos escolares e no final de cada período. Foram transmitidos aos professores informações pertinentes, de forma a procurar estratégias, adequadas ao contexto encontrado.

No 1º período elaborou-se o estudo de turma, identificando as características, particularidades e relações existentes entre os alunos. Apresentou-se os resultados aos restantes colegas na reunião de CT, procurando relacionar a informação com uma perspetiva de melhoria da intervenção pedagógica, dos professores, de modo a intervir eficazmente e garantir a melhoria do processo de APZ, com as seguintes estratégias:

- Criou-se grupos de alunos que se rejeitam, para que pudessem ultrapassar as suas animosidades;
- Utilizou-se os alunos rejeitados como agente de ensino e procurou-se atribuir FB positivo para dar mais confiança e motivação;
- Fomentou-se a relação entre rapazes e raparigas, com grupos de género.

Em baixo descrevo os objetivos que defini e concretizei ao longo do ano:

- Estar presente nas reuniões de diretores de turma;
- Recolher toda a informação pertinente e esclarecer dúvidas;
- Transmitir aos restantes membros do CT, informações referentes à turma, que possam auxiliar na intervenção pedagógica juntos dos alunos;
- Procurar auxiliar o CT na resolução de problemas que a turma evidencie.

6.1.2. Intervenção escola - família

O DT tem uma hora destinada a receber os EE, assumindo uma posição de ligação, aprofundando os conhecimentos sobre o agregado familiar dos alunos e possíveis problemas ou dificuldades que influenciam a sua vida escolar dos mesmos.

Estas reuniões com os EE e o DT foram convocadas com o intuito de transmitir informações de carácter geral sobre o empenho, notas e comportamento da turma. Devido ao horário estabelecido não pude estar presente na hora atendimento aos EE, situação

que lamento, pois toda esta logística revelou-se uma realidade nova para mim. Os objetivos concretizados nesta área, cingiram-se apenas a colaborar na organização, preparação, condução das reuniões e atendimento aos EE.

6.1.3. Intervenção escola - alunos

“Os alunos espelham a importância da figura do Diretor de Turma relativamente a um bom ambiente de trabalho na sala de aula e na união entre os diferentes elementos da comunidade educativa, bem como na coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma” (Boavista & Sousa 2012:85). O DT encontra-se numa posição privilegiada para se relacionar com os alunos, concebendo estratégias adequadas à melhoria do sucesso. Nesta relação atingiu-se os seguintes objetivos:

- Criar uma relação de proximidade com os alunos, reconhecendo possíveis problemas e dificuldades perante a escola;
- Disponibilizar para ouvir os alunos e auxiliá-los nos problemas vividos no contexto escolar.

O professor revelou sempre grande disponibilidade, assim como perspicácia na resolução de problemas. Aconselhou-me a participar em todas as reuniões, dando autonomia para intervir e apresentar todas as informações referentes ao trabalho que realizei. Apesar de todo o acompanhamento, penso que não estou suficientemente preparada para desempenhar todas as funções que dizem respeito à direção de turma, ainda me sinto insegura e partilho a opinião defendida por Villas-Boas (sd:8), “... tanto quanto se sabe, a temática da relação escola-família-comunidade continua a constituir um enorme iceberg que não deixa de ocultar questões cuja necessidade de investigação parece ser necessária e urgente.”

6.2. Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

O AEDM integra duas escolas nomeadamente, a EBRC e a escola nº 1 do Cacém, com duas unidades de multideficiência, com o objetivo de construir uma escola inclusiva para todos, onde todas as crianças possam interagir umas com as outras, e ser elementos ativos da comunidade. Através da concentração de meios humanos e materiais, que oferecem uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças.

No início do ano letivo foi proposto pelo OE, a continuidade do trabalho desenvolvido pelo NE do ano anterior, dedicando semanalmente uma sessão de atividade física orientada para os alunos portadores de deficiência. Encarei esta tarefa

como um desafio, que superou as minhas expectativas sendo claramente uma das experiências mais enriquecedoras que vivenciei.

É de realçar a sensibilidade do diretor em proporcionar a estas crianças um leque de atividades que permite a integração, dos alunos com deficiência, no ensino regular, como condição essencial para o sucesso da inclusão. Mostrando, que a escola cumpre os princípios descritos no PEE (2011:9), “ integração de todos os alunos em particular dos que possuem necessidades educativas especiais...” e “... é um dever fundamental da escola, sobretudo de uma escola que, como esta, se insere num meio tendencialmente propício à exclusão”.

Desta forma, elaborou-se o projeto “INEE”, onde se aprofundou as doenças das crianças (*figura 6*), os objetivos a trabalhar na Unidade de multideficiência e Surdez Congênita (UMSC) e na Unidade de Ensino Estruturado (UEE).



Figura 6- Principais doenças das crianças das unidades

Objetivos gerais:

- Proporcionar uma atividade motora aos alunos, de forma a criar rotinas;
- Desenvolver o controlo postural dos alunos;
- Desenvolver o conhecimento de lateralidade, tamanhos e partes do corpo;
- Desenvolver a comunicação dos alunos, a nível verbal como gestual.

No entanto, na UEE desenvolveu-se situações de APZ, de acordo com o programa de expressão e educação físico-motora para o 1º ciclo.

- Deslocamentos e equilíbrios;
- Perícias e manipulações;
- Ginástica;
- Atividades rítmicas expressivas (dança).

Esta experiência também nos permitiu evoluir em termos das nossas funções como professores, permitiu trabalhar a nossa criatividade, adaptação e diferenciação de estratégias. Aspetos importantes na condução do ensino, uma vez que as nossas atividades tinham que ser adaptadas aos alunos no próprio momento da aula, quando verificamos que o planeado não estava ajustado às necessidades.

Considero que estas crianças nos deram a lição das nossas vidas, embora com todas as dificuldades que as limitava, recebiam-nos sempre com um sorriso, o que nos levava a minimizar todos os problemas e afastar, por momentos, o egocentrismo que caracteriza o ser humano, pensando só nos nossos problemas como se fossem sempre piores que os dos outros.

Finalizámos o projeto INEE, com uma ida à praia, um passeio agradável e do qual tanto as crianças como nós gostamos. Quando chegámos ao areal, os seus sorrisos foram visíveis, sentimos que lhes proporcionamos um dia diferente.

Realço o clima positivo e de cooperação com as assistentes, que nos ajudaram a compreender as patologias, as respetivas limitações e capacidades das crianças. Senti que a nossa presença, também era positiva para estas, pois tinham um momento de descontração que permitia interagir e afastarem-se um pouco do contexto em que estavam rotineiramente. Não podendo deixar de salientar, o trabalho desenvolvido por todas, uma vez que testemunhei toda a entrega a estas crianças, apercebendo-me da dedicação, carinho e compaixão, apesar de receberem um salário mínimo, que não se reflete de forma alguma no seu notável trabalho.

“ A maior recompensa do nosso trabalho não é o que nos pagam por ele, mas aquilo em que ele nos transforma”.

Jonh Rustein

7. Balanço e articulação das áreas

“...O EP deve proporcionar ao professor estagiário uma experiência gratificante e enriquecedora, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, possibilitando uma interligação entre a acção e a reflexão” (Santos, 2004:20).

Ao longo deste processo, gozei do privilégio de me cruzar com um conjunto de profissionais, que foram essenciais para ultrapassar as dificuldades, desafiando e exigindo positivamente que adquirisse APZs decisivas na formação. Ajudaram-me a adquirir um comprometimento pessoal face ao conteúdo da disciplina, padrões morais e éticos desta profissão e principalmente a criar um estilo pessoal, que resultou de uma adaptação das minhas características pessoais às exigências encontradas.

Através da profunda interligação das quatro áreas de intervenção (*figura 7*), foi possível o contacto com a realidade da atividade profissional, constituindo um verdadeiro instrumento, para aumentar a capacidade de eficácia no âmbito de um trabalho contínuo, que me ajudou a despertar nos alunos a vontade de aprenderem e terem êxito.

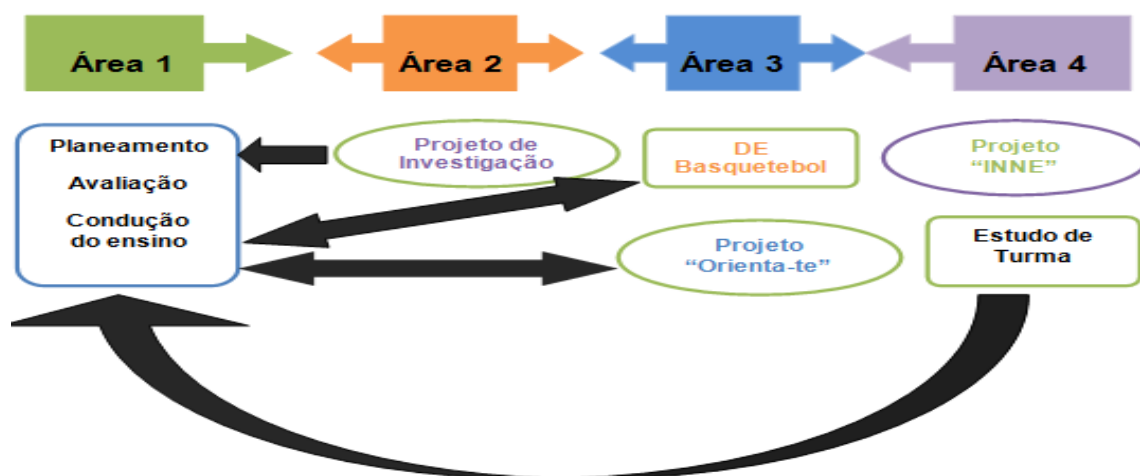


Figura 7- Estágio Pedagógico

No que diz respeito ao planeamento, avaliação e condução, tomei consciência da sua verdadeira importância, assim como da necessidade das três se interligarem, penso que consegui respeitar os prazos dos planeamentos, pois considero essencial cumprir os períodos de elaboração das etapas e das UEs para promover a eficácia do processo. Cabe ao professor dedicar o seu tempo a estruturar e reajustar o planeamento, para não correr o risco de conduzir um ensino sem objetivos. Penso que o planeamento foi coerente, nos seus vários níveis hierárquicos, os balanços e as autoscopias foram essenciais para melhorar a intervenção e realizar reajustes aos objetivos traçados.

Fazendo uma reflexão da avaliação numa perspetiva global, considero que foi fundamental para aplicar também os conhecimentos adquiridos, acerca da AI e da AF no DE de basquetebol, e na semana PTI, onde houve a necessidade de me centrar no processo de APZ, tentando adaptá-lo às dificuldades dos alunos, e não esperar que os alunos apenas se adaptassem ao ensino.

O NE procurou ao longo de todo o processo, tornar a sua atitude mais participativa possível na escola, desenvolvendo projetos em conjunto, procurando o envolvimento da comunidade escolar. Com o trabalho de investigação, foi possível um contacto mais próximo com os professores do grupo, uma vez que praticamente todos aceitaram o convite para a apresentação dos resultados e expuseram as suas experiências. Senti que a partir dessa altura, e também da semana de PTI, passámos a fazer parte integrante do GDEF. O resultado do estudo permitiu ainda utilizar o conhecimento, sobre a preferência dos grupos de trabalho na aula, pelos professores e alunos, para melhorar o nosso desempenho na condução do ensino das nossas turmas.

O projeto “Orienta-te”, contribuiu também para o sucesso da lecionação das aulas, permitiu aos professores e ao NE, utilizar todos os instrumentos por nós desenvolvidos, quando abordassem a matéria de orientação.

O trabalho no DE de basquetebol foi muito gratificante, as APZ que me proporcionou revelaram-se muito úteis quando lecionei a matéria nas minhas aulas, trocando muitas vezes ideias com o PR do núcleo, sobre situações de APZ mais adequadas.

O trabalho realizado na direção de turma, através do respetivo estudo, proporcionou estratégias para abordar de forma adequada os alunos, revelando-se essencial para os conhecer melhor, refletindo se na qualidade de condução da aula.

As tarefas nestas quatro áreas foram cruciais, se não passasse por todas, certamente não me sentiria confiante, com as ferramentas necessárias para enfrentar as novas etapas que se segue. Uma vez que um professor não é um mero transmissor de conhecimento, embora seja na condução do ensino onde despende mais tempo da sua função, importa destacar também a importância do seu trabalho em todas as outras áreas, onde tem um papel fundamental no DE, proporcionando uma atividade desportiva de qualidade e no desempenho das funções da direção de turma, conhecendo os alunos e contribuindo para o seu sucesso.

Através de toda a reflexão, penso que atingi os objetivos a que me propus no início do ano, disfrutando ao máximo das experiências, vivências e desafios constantes que me esforcei para ultrapassar. Com a humildade, esforço e empenho que me

caraterizam, sinto mais vontade de procurar aprender, nas dimensões em que acusei mais dificuldades, que considero serem muitas, mas que seria de nós se já tivéssemos aprendido tudo. “Então, pode dizer-se, o EP constitui o último passo na formação inicial do futuro professor. Por outro lado, este sujeito essencial no processo de ensino/Aprendizagem deve estar ciente que aquela etapa deverá prolongar-se numa Formação Contínua, que é fundamental na cadeira docente” (Santos, 2004:20).

Bibliografia

Abrantes, P. (2003). Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. *Sociologia, Problemas e práticas*, 41, 93-115.

Agrupamento de Escolas D. Maria II (2012). *Plano Anual de Atividades 2012/2013*. Documento não publicado.

Apontamentos de apoio à disciplina de estratégias de inclusão em Educação Física 2008/2009 documento não publicado.

Araújo, F. (2002). *A avaliação no Ensino Básico: O que pensam alunos e professores*. Tese de Mestrado, FMH – UTL.

Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 32, 121-133.

Barbosa, J. (2012). *Aula de educação física no ensino médio mistas e separadas por sexo: quais as implicações no comportamento e aproveitamento dos alunos de uma escola estadual da cidade de Porto Alegre*. Tese de Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Educação Física.

Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12ºano. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 10/11 (2.ª série), 135 -151.

Castro, A., Fidalgo, S., Pinto, J., Caetano, C., e Ferreira, V. (2003). A Visão da Educação Física e dos seus Professores na Escola Secundária de Caneças. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp.103 – 110). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Dias, L. & Rosado, A. (2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp.73 – 102). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Escola Básica e Secundária Gama Barros (2013). *Projeto Educativo de Escola 2011-2014*. Documento não publicado.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3 (8), 168-191.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física. Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Monografia, Universidade da Madeira.

Harden, R.M. (2001). Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23 (2), 123-137.

Macedo, A & Brito, A. (2012). O papel pedagógico dos professores de Educação Física: uma breve revisão. *EFDeportes revista digital*, 17 169. Consultado a 10-06-2014 em <http://www.efdeportes.com/efd169/o-papel-pedagogico-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>.

Mendes, F. (1999). Contributos para a predição dos comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de educação física. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do Desporto – Estudos 6 Pedagogia Do Desporto – Estudos 6* (pp.55-75). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Mota, J. (1989). As Funções do Feed-back Pedagógico. *Revista Horizonte*, 6, 31, 23-26.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 12, 75-97.

Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física*. In F., Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Edts.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigações, Prática*. Lisboa: Edições FMH: 75-118.

Onofre, M., & Fialho, M. (1995). *Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários*. Paper presented at the Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de língua portuguesa, Coimbra.

Petrica, J. (2003). *Análise da Dimensão Visível e Invisível do Ensino em Função de Modelos Distintos de Preparação para a prática*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Trás- os- Montes e Alto Douro.

Reinhardi, R. (2008). Parceria entre a escola e a comunidade na perspetiva da gestão Solidária. *Boletim da saúde*, (21 N2), 90-95.

Rodrigues, E. & Silva, H. (s.d). Documento de apoio ao ensino básico e secundário e escolas de orientação dos clubes da modalidade. Iniciação à orientação na escola em mapa simples. *Caderno didático*, (3). Consultado a 20-05-2014 em http://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/cadernodidacticon%BAtres.p_df

Rodrigues, J. (2003). As decisões de Planeamento na Supervisão Pedagógica em Educação Física. V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp.49 – 62). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos Sobre Planificação Didática. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 7* (pp. 27 – 47). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (1997). O questionamento Oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. *Pedagogia do desporto: Estudos 5*, (pp. 37-50). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do Desporto – Estudos 6* (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Santos, E. (2004). O Estágio Pedagógico Contributo para a sua Concretização. *Revista Horizonte*, 10 (116), 19-22.

Sarmiento, P. (1999). A Pedagogia e o Desporto. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 6* (pp.9 – 20). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Silva, N. (2006). A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista. *Revista da educação*, 9 (9), 21-30.

Silva, P., Gomes, P., Queirós, P. & Goeline, S. (2009). As relações de género da educação física escolar em Portugal: Algumas orientações didáticas a partir do entendimento de alunas e alunos. *Revista Género*, 10 (1), 169-187.

Tavares, F. (1999). A rapidez e Exactidão da Resposta do Processamento da Informação no Basquetebol. Estudo Comparativo entre Jogadores e Diferente Nível Competitivo. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia Do Desporto – Estudos 6* (pp.119-134). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Villas-Boas, M. A. (s.d) *A relação escola - família - comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa (FCPE).

Zabalza, A. (1998). *A prática Educativa Como Ensinar*. Porto Alegre: Artemed.

Anexos

(Em formato digital - CD)